

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
EM ASSOCIAÇÃO COM
INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**Educação de Infância – “Implicações da Componente
Lectiva e Sócio Educativa”**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Maria José Galhanas Carvalho Adrião

Faro 2007

À memória do meu pai e da minha mãe

AGRADECIMENTOS

Elaborar um estudo desta natureza, provém, como sempre acontece, de um processo solitário, assente num conjunto de opções pessoais. No entanto, ele não foi desenvolvido isoladamente, porque muitos foram os que contribuíram para que fosse possível realizá-lo. Para todos os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar à minha orientadora Professora Doutora Isabel Cruz que, cujas sugestões, críticas, disponibilidade, e ajuda científica foram decisivas para a concretização deste trabalho.

Aos Professores Mestre Manuela Matos e Doutor Francisco Branco pelos conhecimentos que me proporcionaram durante este mestrado, contribuindo para a realização desta investigação.

Ao Professor António de Almeida Serrano, que me sensibilizou para o tema desta dissertação e que durante os treze anos de trabalho conjunto, me alertou para a importância da componente sócio educativa.

Às colegas educadoras, pela preciosa ajuda e indispensável participação neste processo, sem as quais e sem a sua benéfica resposta às nossas solicitações, esta investigação não teria sido possível.

A todos os meus amigos e colegas, Nuno Lemos, Sofia Figueira, Josélia, Cassilda e Professora Joana que, nunca se esqueceram de mim e sempre foram um refúgio seguro nos meus momentos de solidão, e em especial pela forma como constituíram um porto de abrigo nas alturas mais intempestivas e desânimo à Odete, Lília, Céu, João Paulo e Luís.

Destaco o Francisco e o Vítor a quem agradeço a confiança, paciência e inerente colaboração. Compensá-los-ei pelo tempo em que, apesar da minha presença estive ausente.

RESUMO

A presente investigação visa contribuir para a compreensão da importância dos tempos sócio educativos. Este estudo centrou-se em torno de quatro questões, que nos parecem pertinentes, no sentido de se compreender de que forma os Educadores de Infância, em contextos diversificados de intervenção, organizam nas suas práticas educativas, os tempos da “Componente Sócio Educativa”; saber se estes tempos são estruturados nos Jardins de Infância; perceber se os Educadores de Infância, os programam e/ou planeiam, e ainda conhecer as perspectivas que os profissionais detêm sobre estes momentos.

O estudo de caso múltiplo apresentado, fundamenta-se na representação dos dados obtidos indirectamente, através de questionário, dirigido a Educadoras de Infância que leccionam na cidade de Setúbal, em diferentes contextos educativos.

Para procedermos ao desenvolvimento da investigação, a opção metodológica foi o método da medida ou análise extensiva, dada a opção pela incidência em populações amplas, com recurso a técnicas de amostragem. Os dados foram quantitativamente analisados através da sua classificação, contagem e apresentação.

Face às características do questionário utilizado, recorreremos simultaneamente, à metodologia qualitativa (análise de conteúdo) perante a necessidade de tratamento dos mesmos, gerados a partir da questão aberta que o integra.

Conclui-se unanimidade na opinião das profissionais inquiridas quanto a aspectos como; a função do Jardim de Infância, qualidade nestes contextos, relação com as famílias e satisfação profissional.

Quanto à organização e implicação na componente sócio educativa verifica-se uma notória ausência/despreocupação por parte do grupo das Educadoras de Infância inquiridas, independentemente do contexto onde exercem funções.

ABSTRACT

The present investigation aims to contribute to the comprehension of the importance of social educative timetables in kindergarten context. This study centred itself around four questions that seem to be relevant to us in the sense that it enables the understanding of, how kindergarten teachers in diversified contexts of intervention, organize in their educational practice, the “social educative component” timetables, to know if these timetables are structured in kindergartens; to understand if kindergarten teachers program and/or plan these, and moreover to understand the teachers view regarding these particular moments.

This multiple study case presented is based on the representation of indirectly gained data, through a questionnaire aimed at kindergarten educators teaching in Setúbal in diverse contexts.

To carry out this investigation the methodological option chosen was the extensive analysis or measure method, considering the incidence in large populations with resource to sample techniques. Due to the characteristics of the questionnaire we simultaneously resorted to the qualitative methodology (content analysis) given the need to analyse an integrated open question.

It was concluded that the professionals were unanimous in their opinion regarding; the function of kindergartens, quality in the contexts, relationships with the families and job satisfaction.

Regarding the organization and implication of the social educative component, it was verified an evident absence/disregard by the group of teachers, regardless of their working context.

ÍNDICE

CAPÍTULO I	1
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II	8
REVISÃO DA LITERATURA	8
1. Políticas em Educação de Infância	8
1.1. A Educação Pré-Escolar na Suécia	9
1.2. A Educação Pré-Escolar na Dinamarca	11
1.3. A Educação Pré-Escolar em Portugal / Lei Quadro da Educação Pré- Escolar.....	15
2. Qualidade em Educação de Infância.....	19
3. Abordagens Curriculares em Educação de Infância	26
3.1. Currículo.....	26
3.2. A Criança e o Educador como Gestores do Currículo.....	30
3.3. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal	38
3.4. Modelo Reggio Emilia.....	42

4. Componente lectiva e Componente Sócio Educativa.....	49
5. O Brincar na Educação de Infância.....	56
5.1. Perspectiva Histórica	56
5.2. A Perspectiva Sócio-Cultural do Brincar	63
5.3. O Brincar e a Contribuição na Socialização da Criança.....	69
CAPÍTULO III	72
METODOLOGIA	72
1. Contexto da Investigação	72
2. Método de Recolha de Dados	73
3. Inquérito por Questionário	74
4. O Universo dos Inquiridos	77
5. Procedimentos e Questões Éticas da Investigação	78
6. Tratamento de Dados	78
CAPÍTULO IV	80
APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	80
CAPÍTULO V	118
CONCLUSÕES	118

BIBLIOGRAFIA.....	122
--------------------------	------------

ÍNDICE DOS QUADROS:

Quadro 1 - Idade das Educadoras de Infância	80
Quadro 2 – Ano de Conclusão do Curso de Educadora de Infância	81
Quadro 3 – Anos de Exercício Profissional	81
Quadro 4 – Tipo de Instituição	82
Quadro 5 – Anos de Trabalho na Actual Instituição	83
Quadro 6 – Opiniões das Educadoras relativas à Função do Jardim de Infância	84
Quadro 7 – Opinião sobre a Educação de Infância como introdução valiosa no campo educativo, segundo o Grupo Etário das Educadoras de Infância	86
Quadro 8 – Opinião sobre a Educação de Infância como estímulo à curiosidade e ao pensamento crítico da criança, segundo o Grupo Etário das Educadoras Infância	87
Quadro 9 – Opinião sobre a Educação de Infância como um alívio para as mães da sua contínua responsabilidade pelos filhos, segundo o Grupo Etário das Educadoras de Infância	88
Quadro 10 – Opinião sobre a Educação de Infância como uma solução para as mães que não conseguem controlar os seus filhos, segundo o Grupo Etário das Educadoras de Infância....	88

Quadro 11 – Opinião sobre a Educação de Infância como uma Oportunidade para as mães seguirem os seus próprios interesses, segundo o Grupo Etário das Educadoras de Infância	89
Quadro 12 – Opiniões relativas à Qualidade em Educação de Infância.....	92
Quadro 13 – Opinião sobre a qualificação dos profissionais de Educação como factor de Qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão	94
Quadro 14 – Opinião sobre a existência de planos pedagógicos anuais e/ou semanais como factor de Qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão	95
Quadro 15 – Opinião sobre a cooperação com os pais como factor de Qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão	95
Quadro 16 – Opinião sobre a Qualidade das Interações entre Crianças e Adultos como factor de Qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão.....	96
Quadro 17 – Opinião sobre o ambiente que promove oportunidades e experiências variadas como factor de Qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão	97

Quadro 18 – Opinião sobre a dimensão do grupo como factor de Qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão	97
Quadro 19 – Opinião sobre a existência de documentação referente a trabalhos das crianças, transcrições dos comentário de conversas das crianças, fotografias e/ou vídeos das actividades como factor de Qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão	98
Quadro 20 – Opinião sobre a quantidade suficiente de materiais educativos como factor de Qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercícioda profissão	99
Quadro 21 – Opinião sobre a experiência dos profissionais como factor de Qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão	99
Quadro 22 – Opinião sobre a existência de parcerias com a comunidade como factor de Qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão	100
Quadro 23 – Opinião sobre a relação com a família	103
Quadro 24 – Opinião sobre a participação dos pais em ocasiões especiais como festas de Natal ou festividades locais, como factor relevante da relação com os pais segundo o tipo de Instituição actual	104
Quadro 25 – Opinião sobre encontros periódicos com os pais para explicar os métodos usados como factor relevante da relação com os pais segundo o tipo de Instituição actual	105

Quadro 26 – Opinião sobre entrevistas individuais da Educadora	
com os pais como factor relevante da relação com os pais	
segundo o tipo de Instituição actual	106
Quadro 27 – Opinião sobre entrevistas individuais do Director	
da Instituição como factor relevante da relação com os pais,	
segundo o tipo de Instituição actual de exercício	
das Educadoras	107
Quadro 28 – Opinião sobre a existência de dias especiais em que os pais	
podem permanecer na Instituição como factor relevante da	
relação com os pais, segundo o tipo de Instituição	
actual de exercício das Educadoras	108
Quadro 29 – Opinião sobre a existência de Associação de Pais como	
factor relevante da relação com os pais, segundo o tipo de	
Instituição actual de exercício das Educadoras	109
Quadro 30 – Satisfação profissional das Educadoras	116

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 – Afirmções mais valorizadas pelas inquiridas relativamente ao	
papel da Educação de Infância	85
Figura 2 – Afirmções menos valorizadas pelas inquiridas relativamente	
ao papel da Educação de Infância	86
Figura 3 – Afirmções mais valorizadas pelas inquiridas relativamente à	
Qualidade em Educação de Infância	93

Figura 4 – Afirmações menos valorizadas pelas inquiridas relativamente à	
Qualidade em Educação de Infância	93
 ANEXOS	135

CAPITULO I

INTRODUÇÃO

O estudo que aqui apresentamos obriga a uma incursão numa área pouco estudada, e que na prática nos surge algo desprovida de preocupação por parte da grande maioria dos profissionais. Concretamente, trata-se da necessidade de prolongamento dos horários de funcionamento dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, para além das vinte e cinco horas curriculares, semanais, no que se refere a uma visão abrangente sobre a Educação, que englobe esses momentos, e que contemple direitos das crianças e necessidades das famílias, no sentido de um propósito concertado, capaz de se adequar a cada realidade social.

Os prolongamentos de horários nos Jardins de Infância, quer se apliquem a Instituições Particulares de Solidariedade Social, Estabelecimentos Particulares de Apoio Social ou Rede Pública, configuram uma necessidade social, real nos dias de hoje. Contudo, tem-se verificado uma justaposição da componente sócio educativa à componente lectiva, o que tem vindo a contribuir para alguma unanimidade de opiniões acerca da ausência de intencionalidade nestes contextos, bem como, o facto dos mesmos não proporcionarem uma resposta adequada às necessidades da família.

A própria Lei/Quadro da Educação Pré-Escolar, no seu artigo 12º, que se reporta ao horário de funcionamento destas respostas educativas, refere no seu ponto 1:

«Os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas» (M.E., 1997, p.23).

Também é explícito no ponto 3 do mesmo artigo que, «O horário de funcionamento do estabelecimento de educação é homologado pelo Ministério da Educação, sob proposta da direcção pedagógica, ouvidos os pais e encarregados de educação» (M.E., 1997, p.23).

Para se perceber e explicitar a importância desses tempos, considerados de apoio à família que, pelo seu papel fulcral, não devem ser alheados da qualidade educativa que se preconiza, muito nos parece por concretizar, nomeadamente a necessária concertação entre as medidas emanadas pelo Ministério de Tutela, investigadores ligados à problemática, profissionais detentores de um saber aliado à prática, pais e/ou encarregados de educação e outros parceiros, por forma a que se definam estratégias, adaptáveis a cada contexto e que priorizem o superior interesse da criança.

A propósito destas interacções entre as famílias e a escola, Montadon & Perrenoud (2001), salientam a receptividade do Jardim de Infância a estas dinâmicas e mostram-nos estes espaços educativos como um exemplo, no sentido dos pais perceberem a dinâmica lúdico educativa implementada junto dos filhos, verificarem se a mesma se encontra em conformidade com as expectativas criadas e/ou conveniências pretendidas, de forma a aferirem a qualidade da resposta educativa, como sendo o Jardim de Infância um produto que escolheram, do qual são consumidores, e por conseguinte, se encontra ao serviço destes seus clientes, crianças e pais.

Todas estas alterações surgem aliadas a mudanças significativas no papel da mulher na sociedade, que conseguiu progressivamente, no decurso das últimas décadas do séc.XX e início do séc. XXI, atingir elevados índices de sucesso profissional, bem como, uma gradual marcação do seu espaço, nas dinâmicas da vida social. Todavia, estes novos papéis assumidos pela mulher retiraram-lhe disponibilidade para a família, que outrora constituía a sua única tarefa.

Contudo, pressionada por razões económicas e profissionais, a mulher continua a ter necessidade de se dividir entre a família e o trabalho, pois é-lhe conferida a responsabilidade de cuidar da família, principalmente, o dever de proteger, proporcionar educação, e os necessários cuidados aos filhos.

As alterações que se foram produzindo no decurso dos anos no seio da família tradicional, onde o papel da mulher/mãe era o de ficar em casa a cuidar dos filhos, contrasta com o seu papel na sociedade moderna, em que a maioria das mulheres/mães, desempenham uma actividade profissional, factor que veio alterar as respectivas dinâmicas familiares, bem como, as responsabilidades educativas.

As responsabilidades que, outrora, eram imputadas exclusivamente à família, passaram a ser partilhadas com instituições vocacionadas para a Educação de Infância.

Formosinho & Sarmiento (2000) referem que «(...) às preocupações com o atendimento às crianças juntam-se as preocupações com o atendimento às suas famílias, o que suscita a necessidade de criar diferentes contextos organizacionais que integrem à partida aquelas duas vertentes, no sentido de dar resposta quer aos utentes-crianças quer aos utentes-pais (...)» (p.8).

Na sociedade actual é o espaço educacional que também ocupa esse lugar, dado não podermos deixar de referir que a educação das crianças é, essencialmente, da responsabilidade dos pais e/ou dos seus substitutos.

Ao admitirmos que a educação das crianças não é apenas determinada pelos contextos sócio familiares teremos, enquanto Educadores de Infância, responsabilidades na promoção da qualidade das instituições educacionais.

Os Educadores de Infância, têm como função contribuir para um efectivo trabalho em parceria, quer com as entidades oficiais responsáveis por este sector da educação, quer com outras entidades parceiras, famílias e outros cidadãos, para que se

desenvolvam projectos providos de sentido, que se enquadrem nos indicadores de qualidade, imprescindível em educação, salvaguardando o benefício da criança.

Contudo, a existência de diversidade nas respostas, que se distingue pelo funcionamento, organização, e mesmo finalidades, foram-se solidificando no nosso país, em diferentes momentos históricos, associadas a diferentes tutelas, que lhes têm conferido legitimidade de funcionamento, e às quais têm estado sujeitas.

A propósito, Formosinho (1997) refere-nos que «(...) nos jardins de infância ligados ao Ministério do Emprego e da Segurança Social, encontramos um modelo de prestação de cuidados de assistência social (...) Os jardins de infância tutelados pelo Ministério da Educação seguem o modelo educacional (...) e que o facto da rede pública de educação pré-escolar estar inserida no contexto institucional do Ministério da Educação lhe tem garantido a intencionalidade pedagógica das práticas que falta muitas vezes nos contextos assistenciais» (p.27).

A motivação para a escolha desta problemática deve-se ao facto de se constatar a existência de práticas educativas com crianças, em contextos diferenciados, no âmbito da Educação Pré-Escolar, onde os Educadores de Infância se encontram ausentes durante um elevado número de horas, ficando, assim, as crianças entregues, durante longos períodos de tempo, a auxiliares de acção educativa que, muitas vezes, por não terem uma formação adequada apresentam um défice ao nível das competências, sobretudo, no que concerne a respostas a situações inesperadas, imprevisíveis, delicadas, às quais é necessário responder no imediato e de forma adequada.

Parecece-nos, pertinente referenciar que as auxiliares de acção educativa não foram «(...) objecto de uma socialização comum proveniente de uma formação profissional também comum, não fazendo parte de nenhum corpo profissional específico e com estatuto próprio, e sendo vítimas de contingências organizativas que

não lhes permitiam ter, quer espaços de encontro e formação entre elas, quer horários de lazer simultâneos, (...) não formavam, ao contrário das educadoras, um grupo coeso e unido» (Homem, 2002, p.180).

Contudo, existem alguns contextos educacionais em Portugal, onde os Educadores de Infância, nas suas práticas educativas dão ênfase aos acolhimentos e saídas como momentos considerados importantes no atendimento prestado às crianças e à família.

Os horários do pessoal, ao serem organizados no início de cada ano lectivo, nos quais se preveja a presença constante de elementos do corpo docente são, na opinião de muitos profissionais, um desafio promissor, no sentido de permitirem organizar uma resposta, cujo atendimento seja provido de indicadores de qualidade, no seu período integral de funcionamento.

A lacuna verificada pela ausência, a falta de enquadramento legal, em relação ao tipo de áreas de competências a desenvolver nas actividades destinadas às crianças no decurso do “Tempo da Componente Sócio Educativa”, permite que as instituições tenham liberdade para abrangerem, ou não, esses tempos, nos currículos que desenvolvem.

A própria Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, (1997) emanada pelo Ministério de Educação, não contempla qualquer orientação pedagógica para os momentos destinados à Componente Sócio Educativa. O conceito de Educação Pré-escolar apresenta-se de uma forma generalista, integrando o tempo de permanência na Instituição e o espaço circundante, onde se presume que estes momentos possam estar incluídos.

Ao contrário do tempo curricular, que deverá ocupar cinco horas diárias, o tempo de animação sócio educativa é, por natureza variável, e será também menos marcado por uma sucessão bem estabelecida. Trata-se de um tempo, com um ritmo mais solto,

em que as crianças têm a possibilidade de brincar espontaneamente, de escolher livremente o que desejam fazer (Silva, 2002, p.59).

A diferença entre tempos das componentes “Lectiva” e “Sócio Educativa”, não se encontra clarificada o que nos parece facilitador de algumas sobreposições, ou de não distinção entre dois momentos que têm características e finalidades diferentes.

As actividades de animação sócio educativa, bem como as actividades de tempos livres, têm predominantemente uma função social de apoio à família. O papel dos Educadores de Infância ultrapassa o trabalho que desenvolve na sua sala de actividades, no estabelecimento onde exerce a sua função educativa. Requer também um relacionamento estreito com a comunidade e com as entidades parceiras, privilegiando os pais e as relações estreitas com os mesmos, assim como, a utilização de todos os recursos que considere importantes para o trabalho que pretende desenvolver, sendo que, as crianças deverão estar sempre envolvidas neste processo.

Se todo o tempo em que a criança permanece no Jardim de Infância for considerado educativo e se a Educação Pré-Escolar se caracteriza por um Currículo Flexível, o tempo instituído como “Componente Lectiva” implica uma Educação estruturada, ou seja, com a finalidade de proporcionar determinados processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo Educador com essa intenção. Neste tempo, os Educadores devem proporcionar às crianças desafios para que estas possam progredir, atingindo níveis de desenvolvimento e de aprendizagem os quais não atingiram sozinhos, não esquecendo que «(...) a escola infantil, e mais concretamente a pré-escolar, é algo com sentido em si mesmo, que não deve ter nenhuma relação com o ensino formalizado (...)» (Zabalza, 1987, p.100).

Muitas das decisões sobre estas diferenças no ambiente educativo surgem de tomadas de decisão que ultrapassam os Educadores de Infância, pois passam por

orientações superiores provenientes de, Direcções dos Estabelecimentos, Conselhos Executivos, Proprietários, quer se tratem de Instituições Particulares de Solidariedade Social, Rede Pública e Estabelecimentos Particulares de Apoio Social.

Tendo como base estes pressupostos, este estudo visa contribuir para a reflexão acerca da ocupação das crianças nos tempos da componente sócio educativa, ou seja, após o terminus das actividades pedagógicas e períodos de interrupção lectiva, em resposta às necessidades das famílias e qual a importância que lhes é atribuída pelos Educadores.

Assim pretendemos nesta dissertação abordar uma problemática que nos parece ainda pouco sistematizada, quer ao nível teórico, quer prático. Definimos como principal objectivo desta investigação compreender o papel dos Educadores de Infância nos “Tempos da Componente Sócio Educativa”, com o intuito de perceber se estes profissionais os gerem e qual é a sua visão sobre estes momentos, nos diferentes contextos existentes no nosso país, que respondem às crianças na faixa etária compreendida entre os 3 e os 5 anos.

CAPITULO II

REVISÃO DA LITERATURA

1. Políticas em Educação de Infância

No âmbito do estudo considerámos pertinente compreender as características das políticas perconizadas na educação de infância, desenvolvida nalguns países europeus a fim de perceber como é que outros países lidam com as questões dos cuidados, da educação e do apoio às famílias nos primeiros anos de vida da criança. A abordagem da temática permite-nos, por um lado, aprender com experiências diferentes daquelas que vivenciamos e por outro evitar erros que outros países já cometeram. Para Vasconcelos (2001), o conhecimento das práticas educativas de outros países leva-nos a reflectir «Em relação à situação nacional, (...) de forma a que (...) a análise e debate sobre realidades internacionais constitua estímulo para nos olharmos de forma nova, crítica, actuante e não confinada a modelos limitados ou já vistos (...)» (p.23).

Abordaremos de forma sucinta o modo como três países europeus, Portugal, Suécia e Dinamarca lidam com a problemática da educação de infância. Privilegiamos as características actuais e os desenvolvimentos recentes das políticas nos países escolhidos. A escolha da Suécia e da Dinamarca prende-se com a forma como estes países consideram a criança e, pelas políticas inovadoras que implementaram nos últimos anos, a nível da educação de infância.

1.1. A Educação Pré-Escolar na Suécia

Na Suécia é o Ministério da Educação que tem a responsabilidade de todas as instituições que acolhem as crianças até aos sete anos. Os Jardins de Infância “daghem”, surgem no início do século XX como medida de apoio às famílias. Em 2000 é aprovada uma nova legislação que vem ampliar, as responsabilidades das autoridades locais no apoio às famílias. Este suporte legal consagra a educação como um direito pois «(...) as crianças do um aos seis anos de idade têm direito a um lugar de pelo menos três horas diárias caso os seus pais estejam desempregados ou de licença de maternidade» (Moss e Petrie, 2002, p.153).

Neste país apesar da idade dos 0 aos 12 meses não ser contemplada nos serviços de apoio à primeira infância, dado a licença de maternidade ter um ano de duração, existem unidades de apoio para o primeiro ano de vida.

De acordo, com Oberhuemer & Ulich (1997), a partir de 1995, os documentos legais exigem aos municípios a construção de infra-estruturas de apoio para as crianças com idades compreendidas entre um e doze anos, caso os pais trabalhem ou estudem. Os municípios são os principais responsáveis pelos Jardins de Infância, apesar de se ter registado um aumento do número dos Jardins de Infância privados, a partir do ano de 1991. Contudo, é de salientar que os Jardins de Infância, quer sejam, públicos ou privados, regem-se pela mesma regulamentação.

A Suécia oferece quatro modalidades distintas para as crianças até aos seis anos. Os Jardins de Infância “daghem”, as salas Pré-Escolares “deltidsgrupper”, para as crianças de seis anos, os centros de acolhimento para crianças e famílias “oppen

forskola” e, os centros familiares “gamijedaghem”. Os Jardins de Infância e as salas Pré-Escolares são as respostas mais escolhidas pelas famílias.

Os Jardins de Infância destinam-se às crianças com idades compreendidas entre um e seis anos de idade e por disporem de um horário alargado, fornecem serviços como as refeições. Os pais participam nas despesas de acordo com os rendimentos familiares.

As salas Pré-Escolares apresentam-se como espaços que acolhem, sobretudo, crianças com idade próxima do ingresso no ensino obrigatório (7anos). Estas salas constituem uma espécie de classe piloto das escolas primárias e estão, muitas vezes, implementadas nas mesmas instalações, sendo a sua frequência gratuita.

De acordo com o relatório da OCDE (2001), a Suécia tem actualmente uma cobertura de Pré-Escolar aproximada dos 98%, o que significa que dispõe de infra-estruturas suficientes que lhe permitem atingir esses valores percentuais, para a faixa etária dos seis anos. Os Jardins de Infância cobrem cerca de 39% da população infantil.

Nos últimos anos tem-se assistido a uma tentativa, por parte das autoridades competentes, para uma redução da idade de entrada na escolaridade obrigatória, dos sete para os seis anos.

No entanto e, segundo Anderson (1994), muitos pais não optaram por esta decisão, por não estarem convencidos de que, actualmente, as escolas possam oferecer aos seus filhos melhores oportunidades que os “care centres”, facto que se prende com a forma como as necessidades e os direitos das crianças são considerados enquanto aspectos fulcrais nas políticas para a infância.

Apesar de não ser reconhecido como Currículo Nacional, o programa educativo para o Pré-Escolar baseia-se em valores democráticos. Segundo Bergman (2000), as crianças que interagem num ambiente onde lhes sejam proporcionadas aprendizagens

através do brincar serão beneficiadas em aspectos que contribuem para o seu desenvolvimento global.

O programa educativo para o Pré-Escolar aponta para o desenvolvimento de três áreas de experiência; “natureza”, “cultura” e “sociedade”. Segundo Bergman (2000), estas três áreas tem o objectivo de apoiar as crianças no desenvolvimento da sua identidade, compreensão do meio ambiente e na habilidade para comunicar com os outros.

Relativamente ao currículo nacional a divisão temática das áreas, os objectivos e as responsabilidades, para o Pré-Escolar, são determinados pelo Estado, sendo da responsabilidade dos 289 municípios a orientação e implementação desse currículo.

1.2. A Educação Pré-Escolar na Dinamarca

Na Dinamarca os Jardins de Infância são reconhecidos, predominantemente, como instituições socializadoras.

O currículo para os Jardins de Infância assenta no brincar e nas explorações espontâneas. Na educação dos mais pequenos, educadores e pais, dão prioridade às decisões das crianças, às suas opiniões, ou seja, à sua voz.

A Dinamarca tem um vasto sistema de serviços para a criança em idade Pré-Escolar, apoiado pelo Estado, num compromisso social para com as necessidades da criança e dos pais. Este sistema tem sido, nos últimos trinta anos, influenciado pelo crescimento do número de mães que entraram no mercado de trabalho.

Os pais das crianças, se o desejarem, podem optar por colocar os seus filhos em serviços públicos financiados pelo Estado. Este sistema de financiamento é favorável às

famílias, pois os pais terão apenas a responsabilidade do pagamento de uma quantia irrisória, uma vez que a maioria dos custos são pagos através de fundos públicos.

Estes serviços, financiados pelo Estado, assumem uma multiplicidade de formas, incluindo infantários, para crianças dos zero aos três anos de idade; Jardins de Infância, para crianças dos três aos cinco anos; Centros Integrados que dão resposta a crianças dos zero aos seis anos de idade, ou mesmo crianças mais velhas e, Serviços Organizados de Creche, assegurados por amas renumeradas para o efeito. A maior parte desses serviços funciona num horário flexível e quase todos estão ligados às respectivas comunidades.

Nestes últimos anos, a Dinamarca tem tido a preocupação de dar uma maior importância ao estabelecimento de ligações entre os programas Pré-Escolares, os Pais e as Comunidades Locais.

Antes do início da escolaridade básica, aos sete anos de idade, as crianças podem frequentar uma “classe de Jardim de Infância” pelo período de um ano, espaço que se encontra em funcionamento na própria escola, durante três a quatro horas por dia. O objectivo, desta “classe” é facilitar a transição para a Escola e são Educadores de infância que trabalham com estas crianças. Estas “classes” de Jardim de Infância são da inteira responsabilidade do Ministério da Educação. Existe ainda a possibilidade de muitas crianças, de seis anos de idade, frequentarem Instituições que oferecem, apenas, cuidados extra-escolares.

O Sistema Educativo Dinamarquês caracteriza-se, por uma enorme descentralização. O Governo legisla e as autoridades locais operacionalizam os serviços para a infância, dos quais assumem inteira responsabilidade. Fernandes (1999) refere existir uma longa tradição de cooperação entre o governo e os sectores público e privado, no sentido de proporcionar uma educação de infância baseada no

desenvolvimento de programas, adequados às crianças até terem idade própria para ingresso na escolaridade obrigatória.

Na Dinamarca existem estabelecimentos que são tutelados pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Contudo o Ministério da Educação é responsável pelas classes da Educação Pré-Escolar, “Børnehaveklasser”, sujeitas à Lei da “Folkeskole” (lei que engloba ainda o ensino primário e o primeiro ciclo do Ensino Secundário.

A referida Lei, implementada em 1984, apresenta como permissa oferecer ao aluno/criança, enquanto indivíduo, a oportunidade de desenvolver as suas múltiplas aptidões e/ou talentos. Trata-se de um modelo educativo que se adapta à singularidade de cada criança.

A lei regula as relações entre pais e filhos e reconhece na família maiores competências para proporcionar a protecção e o bem-estar físico e psicológico da criança. Ajudar as famílias constitui um dos aspectos marcantes da política deste país no qual o papel do Estado é partilhar com elas, co-responsabilizando também, os Municípios no sentido de criarem as respostas necessárias e que melhor se adequam às reais necessidades das populações.

As crianças deverão, igualmente, de acordo com as respectivas idades e grau de maturidade, envolverem-se na organização e realização das actividades, para que desta forma desenvolvam o sentido de responsabilidade e de pertença à comunidade.

A criança dinamarquesa dispõe de um estatuto legal, enquanto sujeito independente, onde são reconhecidos e respeitados os seus próprios interesses e necessidades.

De acordo com as orientações do Ministério dos Assuntos Sociais, as crianças devem participar no planeamento e na execução das actividades nos estabelecimentos que as acolhem, de acordo com a sua idade e maturidade. As escolas têm

responsabilidades no desenvolvimento das suas capacidades, e promovem a sua participação na tomada de decisões.

Na Dinamarca está implementada uma organização designada por “Conselho das Crianças” na qual diversas entidades estão incumbidas de representarem os seus interesses de forma transversal, em todos os departamentos governamentais.

Langsted & Sommer (1993) referem-nos que, no decurso dos últimos anos, a situação se alterou. Os adultos que controlavam e tomavam as decisões nos centros, onde supostamente ensinariam as crianças, assumiram uma outra atitude, traduzida num outro posicionamento, o qual se traduz no facto de crianças e adultos aprenderem uns com os outros.

Em princípio, quem faz parte dos “Bornehaver”, dos estabelecimentos integrados dos Centros Municipais, tem liberdade de escolher os seus programas, métodos de trabalho e materiais. No entanto, os próprios Municípios podem desenvolver os seus programas pedagógicos. A comissão de pais define os princípios orientadores das actividades do estabelecimento.

Desta forma, pais e Educadores colocam como uma maior prioridade a capacidade de autonomia e tomada de decisões. Os Jardins de Infância reconhecem-se como instituições socializadoras baseando os seus currículos no brincar, através do qual desenvolvem uma grande diversidade de experiências.

Estimular a fantasia e a criatividade, dar espaço para o jogo e o brincar é objectivo de todas as instituições que acolhem crianças até à entrada no ensino obrigatório. De igual forma é dada grande importância ao espaço exterior e às experiências ao ar livre, devendo o Jardim de Infância ser um espaço agradável onde as crianças se sintam bem.

Não existe um programa fixo para as actividades das classes Pré-Escolares, mas os órgãos de gestão escolar podem propor linhas de orientação, relativamente aos

conteúdos. A Lei da “Folkeskole” define, as actividades destas classes, jogos e outras actividades que promovam o desenvolvimento da criança. Por outras palavras, não é promovido o ensino no sentido literal do termo, porém, é dedicado algum espaço ao ensino de certos conteúdos específicos, como o dinamarquês e a matemática.

1.3. A Educação Pré-Escolar em Portugal /Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar em Portugal direcciona-se para a faixa etária, das crianças entre os três e os seis anos de idade. Apesar de não ser de frequência obrigatória, todas as crianças podem usufruir dos seus serviços, dado ser considerada «(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida» (M.E., 1997b, p.17).

De acordo com o relatório preparatório da OCDE (2001), apresenta como finalidades desta primeira etapa do sistema educativo, «(...) apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos, proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual, promover a sua integração na vida em sociedade e prepará-la para uma escolaridade bem sucedida» (M.E., 2000, p. 41).

Na realidade portuguesa, e no que se refere à Educação destinada às crianças entre os três e os seis anos, o Estado assume-a como uma responsabilidade sua. Os serviços proporcionados estão adstritos a duas tutelas, i.e. promovidos por dois Ministérios: Ministério da Educação (ME), e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social (MTSS).

A Rede Nacional de Educação Pré-Escolar integra uma rede pública, uma rede solidária e uma rede privada. A rede pública compreende os estabelecimentos na

dependência directa da administração pública central, em articulação com as autarquias. A rede privada, desde que disponha de licenciamento e se candidate, é apoiada pelo Ministério da Educação, através de Contratos Programa estabelecidos com os proprietários e/ou empresas gestoras. A rede solidária envolve a parceria entre Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Cabe ao Ministério de Educação o apoio financeiro e a responsabilidade da tutela pedagógica, quer dos Jardins de Infância que estão sob a sua dependência directa, quer no apoio aos Estabelecimentos Particulares de Apoio Social e Instituições Particulares de Solidariedade Social. A Inspeção Geral de Ensino Básico tem como competência o controlo do funcionamento pedagógico e técnico da Educação Pré-Escolar.

As autarquias são responsáveis pelas instalações, equipamento e conservação de Jardins de Infância da rede pública.

Estes funcionam, habitualmente, anexos a Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. O horário de atendimento é de cinco horas diárias, cinco dias por semana. Dispõe de profissionais habilitados - Educadores de Infância que garantem, nesse horário o funcionamento de actividades providas de intencionalidade educativa – componente lectiva. Trata-se de uma resposta gratuita.

Em virtude deste horário de funcionamento e dada a incompatibilidade do mesmo com as necessidades das famílias, começam a surgir algumas respostas complementares por iniciativa de órgãos como, Autarquias, Associações de Pais e/ou entidades privadas, de modo a garantir a complementariedade entre o horário laboral dos pais e a salvaguarda da protecção às crianças.

Esta complementariedade traduz-se em encargos financeiros, normalmente, da responsabilidade dos pais.

Nos Jardins de Infância da Rede Solidária está prevista a comparticipação das famílias calculada com base nos seus respectivos rendimentos, conforme o previsto no Despacho – Normativo 300/97. Estes estabelecimentos dispõem de um horário mais alargado que se estende, normalmente, às doze horas diárias.

A Educação Itinerante é outra modalidade educativa tutelada pelo Ministério da Educação, destinada a crianças entre os 3 e os 5 anos. Foi implementada em Portugal em 1989, dado nesta data se verificar um deficit de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, sobretudo em zonas rurais e de baixa densidade populacional. Dai o ser exercida e operacionalizada nessas zonas, mas desenvolvidas no próprio domicílio das crianças, ou em espaços cedidos localmente, na proximidade da sua área de residência.

As actividades educativas têm uma duração média de duas horas, uma e duas vezes por semana, dado tratar-se de um acompanhamento individualizado e/ou, em pequenos grupos.

Segundo Cruz (1995) :

É importante realçar que as visitas domiciliárias não só representam o modo mais adequado para ultrapassar problemas resultantes de barreiras geográficas.

Como também, nestas circunstâncias surge como a forma mais correcta de responder às necessidades específicas e individuais das crianças e famílias, por forma a que estes se impliquem no funcionamento dos programas educativos (p.92).

A Educação Pré-Escolar é administrada por profissionais com habilitação própria. Esta formação «(...) está regulamentada na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 Outubro e, mais especificamente, na Lei nº 115/97, de 19 de Setembro»

(Vasconcelos, 2000, p.87). A formação dos Educadores é, maioritariamente, da responsabilidade das Escolas Superiores de Educação, apesar de existirem algumas Universidades que administram o curso de Educação de Infância.

Em 1997 segundo a Lei nº 115/97 o curso de Educadores de Infância alterou o seu nível de habilitações próprias, tendo passado de Bacharelato para Licenciatura. Esta alteração implicou o acréscimo de mais um ano à formação, que deixou de ser concluída em três anos e passou para quatro. Apesar de semelhanças coesistentes nas diferentes escolas de formação, quer públicas, quer privadas, cada uma apresenta o seu currículo próprio.

No que se refere às modalidades tradicionais o rácio Educador/criança é de um Educador para vinte cinco crianças. Em virtude da faixa etária o Educador de Infância é acompanhado por uma auxiliar de acção educativa.

Embora tenha sido um processo gradual, foi a partir de 1996, com a criação do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (GEDEP), que se desenvolveu o objectivo de expandir e melhorar qualitativamente a rede da Educação Pré-Escolar. Pretendia-se «(...) garantir a coordenação entre as entidades promotoras de Educação e Cuidados para a Infância» (ME, 2000, p.47).

2.Qualidade em Educação de Infância

A qualidade em Educação de Infância tem sido ao longo dos tempos, objecto de diferentes abordagens e a procura de consensos possíveis que não pode inibir a acção ou restringir a iniciativa dos responsáveis pela política educativa.

Em Portugal, o Ministério da Educação através do Departamento da Educação Básica define os critérios de qualidade da Educação Pré-Escolar. O enquadramento legal (Dec. Lei nº 147/97, de 11 de Junho; Despacho – Conjunto nº 300/97, de 4 de Setembro e Despacho Conjunto nº 291/97 de 4 de Setembro) permite que existam diferentes respostas educativas para este nível do sistema de ensino tais como: as IPSS, através de Acordo de Cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, com Associações de Pais, Autarquias, Proprietários de Estabelecimentos Particulares de Educação Pré-Escolar através do estabelecimento de Contratos de Desenvolvimento.

Nos últimos anos, foram elaboradas estratégias que accionaram a inovação e a qualidade na Educação Pré-Escolar em Portugal, nos quais alguns factores decisivos contribuíram, tais como, Projectos e Programas de onde se destacam o “Ser Criança” e o “Programa de Luta Contra a Pobreza”, bem como, outras formas de financiamentos, consubstanciadas no Despacho Conjunto nº 291/97, de 4 de Setembro, que proporcionaram a construção de instalações destinadas à Educação Pré-Escolar, dando prioridade às zonas mais carenciadas; a publicação e implementação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei nº 5/97 e Dec. Lei nº 147/97; a adopção das Orientações Curriculares (1997); e a realização de acções de formação destinadas a Educadores de Infância da Rede Nacional, pública e privada com o objectivo de promover a inovação pedagógica e reflexão sobre os conteúdos enunciados nas Orientações Curriculares.

O sistema educativo português reconheceu o direito de todas as crianças à Educação Pré-Escolar, enaltecendo a diversidade cultural (religiosa, linguística, étnica), a diferença provocada por deficiência física ou ligada ao género, a Educação de crianças com necessidades educativas, a transição para o 1º ciclo e continuidade pedagógica, a autonomia das escolas, a flexibilidade curricular e a parceria com os pais e a comunidade.

Parece-nos, pertinente neste estudo, abordar a questão da qualidade nas instituições de Educação Pré-Escolar, porque acreditamos que a procura de respostas e projectos de qualidade para este nível de ensino, passa pelo cruzamento e pela conjugação de formas adequadas nos mais diversos contextos sociais em que elas se desenvolvem.

Segundo Zabalza (1998) a Educação de Infância encontra-se numa fase de sistematização de critérios que definem a qualidade, os quais o investigador apelida de desafios, dado que patenteiam a configuração de dilemas, apresentando-nos a título de exemplos, os valores e as crenças, que necessariamente interferem na forma como estas respostas são desenvolvidas. Contudo, e sem nos distanciarmos de ambivalências, daí advindas, o autor salienta como uma outra dimensão da qualidade a «Qualidade do Projecto» (p.42). A propósito desta metodologia, Mendonça (2002), considera que «o projecto veicula uma concepção de aprendizagem que se relaciona com a nossa aptidão para organizar o conhecimento» (p.21). O trabalho que se sustenta num processo planeado, também permite «(...) sistematizar os processos, alcançar maiores níveis de sistematizar os processos, alcançar maiores níveis de coordenação (...)» (Zabalza, 1998, p.43), e otimizar recursos. O autor destaca também, a «Qualidade dos processos ou funções» (p.43), como aspecto relevante da qualidade desta resposta educativa, onde

destaca a necessária existência de um «modelo explícito» (p.44), que não sendo rígido, oriente os propósitos formativos do profissional e os transforme numa prática coerente.

Ainda, a propósito da qualidade do processo, o mesmo autor destaca «a qualidade das experiências formativas» (p.44), ou seja, dos estímulos proporcionados às crianças, em função das suas potencialidades ao nível intelectual, afectivo e social, bem como, a envolvência da comunidade como uma estratégia para alargar as vivências das crianças.

Incorporam estes critérios a «Qualidade dos resultados» (p.45) e por último o «Desenvolvimento Organizacional» (p.46), que integra o aperfeiçoamento de planos a curto e médio prazo, de forma a garantir a actualização/adequação das estruturas físicas e dos equipamentos, móveis e imóveis, por parte dos Órgãos de Gestão; a qualificação dos profissionais; e o reforço do envolvimento das famílias para que a Educação possa efectivar-se como uma tarefa partilhada.

Autores como Moss & Pence (1994) referem que não há uma definição única de qualidade em Educação de Infância, pelo que defendem a sua dimensão subjectiva. Salienta-se que a qualidade em Educação de Infância é um conceito relativo, construído e subjectivo baseado em valores e crenças.

Os autores defendem um novo paradigma para a definição de qualidade baseado num leque mais alargado de participantes, nomeadamente os Educadores, os pais e as próprias crianças.

Dahlberg, Moss & Pence (2003) consideram que desde os anos 90 o conceito de qualidade tem vindo a ser questionado e problematizado, nomeadamente no que se refere:

1) à identificação do seu processo de definição, com emergência de metodologias colaborativas onde surgem envolvidos não apenas os especialistas mas também os Educadores e pais;

2) à compreensão da qualidade como sendo um conceito subjectivo, baseado em valores, e também dinâmico, sugerindo a possibilidade de compreensões e perspectivas múltiplas;

3) ao reconhecimento de que a qualidade tem que ser contextualizada e atender à diversidade, designadamente a cultural.

Os mesmos autores referem ainda que, mais importante do que encontrar uma definição universal de qualidade, ou os seus indicadores e os seus resultados, torna-se essencial que os Educadores de Infância questionem a adequabilidade das suas práticas e debatam os aspectos que lhes estão subjacentes, por referência ao tempo presente, e questionem a tipologia das instituições dedicadas à infância, aspectos que devem sustentar a sua acção, e determinar as suas tomadas de decisão. O pressuposto de base assenta no conhecimento escurado de que a Educação de Infância, desprovida de qualidade, causa um impacto limitado, no futuro desenvolvimento das crianças.

Contudo, apercebemo-nos que nas práticas educativas actuais, nem sempre prevalecem os modelos curriculares construtivistas limitando-se os Educadores a trabalhar com as crianças com o objectivo de lhes inculcarem determinados conceitos e/ou para facultarem determinadas aprendizagens, ou seja, as denominadas “competências académicas” o que vai contribuir, de algum modo, para que as crianças não desenvolvam devidamente as suas capacidades.

Segundo Bairrão (1998), a National Association for the Education of Young Children, define “alta qualidade”, não só, como todo o ambiente rico e estimulante, promotor do desenvolvimento da criança, a todos os níveis, como facilitador do desenvolvimento de práticas adequadas, mas também, ao nível do desenvolvimento de actividades, das interacções adulto/criança, das relações com a família e, da avaliação do desenvolvimento da criança.

As perspectivas referenciadas são fundamentais para o desenvolvimento de um Currículo de qualidade que potencie o desenvolvimento das crianças, pois consideramos que num espaço educativo de qualidade é necessário que seja permitido à criança experimentar, brincar livremente com os seus pares e interagir com os materiais, fazendo conquistas ao seu ritmo, onde as famílias são bem recebidas, e onde os Educadores se sentem bem com o trabalho que promovem. Em torno desta linha, qualidade refere-se a critérios objectivos, que se prendem com o bem estar físico, material e social das pessoas, bem como os aspectos de natureza subjectiva – as representações que cada um de nós tem acerca da qualidade, a forma como pensamos e sentimos a qualidade.

Neste sentido Katz (1998), partindo do princípio, que só os programas de alta qualidade representam um contributo positivo na vida das crianças os quais, caso contrário não serão mais «(...) do que uma oportunidade perdida (...)» (M.E., p.15), apresenta um modelo esquemático sobre a avaliação dos programas de Educação de Infância. A autora identifica, deste modo, cinco perspectivas que designa por “perspectivas múltiplas da qualidade em programas de Educação de Infância” a saber:

- Perspectiva orientada de cima para baixo – que corresponde à identificação de certas características de um programa por parte dos adultos, o qual devera ser aprovado pelos próprios que se irão responsabilizar pela sua execução. Para a autora esta tem sido a perspectiva dominante na maioria dos estudos publicados acerca da qualidade. Acrescente-se que são tomados em linha de conta aspectos como, o rácio adulto/criança, as qualificações e estabilidade dos profissionais, as características das relações entre adultos e crianças, a adequabilidade dos materiais e equipamento, as dimensões do

espaço físico e a sua organização, as condições de trabalho dos profissionais, bem como, os cuidados de saúde, higiene e segurança.

- Perspectiva orientada de baixo para cima – que se reporta à forma como o programa é vivenciado pelas crianças que nele participam. O que se evidencia nesta perspectiva é o modo como a criança se sente integrada, no ambiente de um determinado programa educativo. Dado envolver aspectos subjectivos requer da parte de quem avalia um elevado grau de inferência, sendo este necessariamente, adaptado ao grupo de crianças em presença. Esta avaliação remete para questões que o próprio Educador deverá formular por forma a encontrar respostas ou interpretar indicadores evidentes no comportamento das crianças sobretudo no que se refere a aspectos da vivência emocional, interacção e integração social, bem como acerca da sua participação na dimensão lúdica.

- Perspectiva exterior-interior ao programa – que se refere à avaliação acerca do modo como o mesmo é experienciado pelas famílias, tendo em conta aspectos como, o respeito pelos valores e cultura dos pais, assim como a valorização das interacções estabelecidas com eles.

- Perspectiva interior ao programa - que tem em linha de conta o modo como este tende a ser vivenciado pelos próprios profissionais, e os outros intervenientes no processo educativo, nomeadamente, com os colegas, Educadores, pais, direcção e/ou Entidade de Tutela. Esta perspectiva parte do pressuposto de que um ambiente educativo de qualidade para crianças, só é possível, se também ele for favorável aos adultos que nele desempenham funções. Na apreciação do ambiente favorável para o adulto, a autora,

destaca a cooperação entre colegas, as relações calorosas e de respeito com as famílias mas também a necessidade de valorização profissional por parte da Entidade de Tutela.

- Perspectiva exterior ao programa – que diz respeito ao modo como o programa é apreendido e serve a comunidade onde se encontra inserido estendendo-se à sociedade em geral.

A questão da qualidade em Educação Pré-Escolar continua em debate e constitui o eixo da discussão que envolve responsáveis políticos e agentes educativos, no entanto, e segundo Kishimoto (2001) «Geralmente, em instituições infantis de qualidade, nas salas de actividades (...) há espaços integrados, com áreas destinadas (...), faz-de-conta, construções, arte, comunicação, (...), entre outros» (p.34).

Os Educadores de Infância são os principais responsáveis pelo perfil dos seus educandos, ao estabelecerem as condições mais apropriadas, nos diferentes contextos educativos, pela qualidade das interações entre pares que promovem e pela dinâmica do trabalho proposto, em que se evidenciam indicadores de qualidade de forma a apresentarem currículos favoráveis e promotores do desenvolvimento das crianças.

Atribui-se, assim ao Educador de Infância, enquanto profissional de Educação, um papel fundamental, na condução e organização das práticas e nos resultados alcançados, com crianças e adultos, bem como, uma responsabilidade acrescida, na implementação da qualidade, no contexto educativo onde exercem as suas práticas.

Os Educadores, dado o seu papel central na acção educativa, devem ter linhas orientadoras e orientações políticas claras, para consolidarem intencionalmente as suas práticas, as quais se repecurtem necessariamente na qualidade do seu desempenho.

3. Abordagens Curriculares em Educação de Infância

3.1. O Currículo

A definição de Currículo, tem sofrido uma evolução paralela à evolução das concepções educativas.

Para Roldão (2001) o Currículo é um conceito construído socialmente, como refere a autora «(...) já era uma construção social, resultante de necessidades sociais» (p.61), sendo um conceito que resulta das expectativas criadas acerca das transformações sociais que produz.

Efectivamente, o Currículo não surge sustentado em bases legais, não é associado a uma moda ou a decisões administrativas o que gera ambiguidades, em torno da sua definição, tornando-se difícil caracterizá-lo.

Tratando-se de um conceito polissémico que permite diferentes interpretações, parece-nos mesmo oportuno abordar o testemunho de outros autores, que se têm vindo a pronunciar sobre este conceito.

Pacheco (2001) cita Grundy (1987) que, ao referir-se ao Currículo, diz não se tratar apenas de «(...) um conceito abstracto mas uma construção cultural que não existe exterior a alguma experiência humana, pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas» (p.18).

Nos diferentes contextos educativos do Jardim de Infância existem diversas decisões educativas nas diferentes realidades incorporadas em cada um destes contextos. Para que possamos, melhorar a qualidade educativa nestes contextos devemos oferecer aos alunos um Currículo relevante e significativo para a sua formação integral.

Pensamos, que os Educadores de Infância que se orientam por práticas Curriculares que se apoiem em projectos vão contribuir para concepções flexíveis e integradas nos conhecimentos das crianças, envolvendo-se ambos activamente em investigações de temas e problemas. «Um projecto curricular é uma proposta teórico-prática de investigação e desenvolvimento curricular, funcionando como medidor entre uma intencionalidade educativa e social e os processos práticos de aprendizagem e socialização cultural no interior das escolas (...)» (Alonso, 2002, p.70).

No campo da Educação actual, a palavra “Currículo” surge quase como Mito. Os profissionais que o dominam, ou que se encontram despertos para os diferentes significados, que podem estar inerentes às suas definições e, que os adoptam na sua prática, poderão ser considerados profissionais de Educação actualizados e/ou preparados para se adequarem às exigências dos diferentes contextos onde têm que intervir.

Os Educadores de Infância devem aliar formação e competências, de forma a darem identidade a um projecto e assim encontrarem prazer profissional, nas práticas a desenvolver, as quais se lhes apresentam cada vez mais exigentes.

As crianças entram nas instituições educativas já portadoras de conhecimentos e capacidades que foram adquirindo na comunidade onde vivem. Os seus padrões de aprendizagem, foram desenvolvidos nas suas experiências diárias, «naturais». Poderíamos chamar a estas experiências o «currículo natural» da criança, um programa único que elas seguem antes de entrarem para o jardim de infância (Siraj-Blatchford, 2004, p.15).

Os processos que estas crianças vivenciaram e que lhe permitiram adquirir conhecimentos acerca do mundo que as rodeia foram vivenciados pelo brincar, pela

interacção com as outras crianças e, pela forma como observam os adultos a desempenharem tarefas.

Parece-nos assim, importante articular os aspectos que segundo Siraj-Blatchford (2004) são imprescindíveis para que, em educação de infância, alcancemos uma intervenção de qualidade, ou um Currículo adequado, o que requer por parte dos profissionais prosseguirem um entendimento comum acerca de:

- Conhecimento do currículo;
- Aprendizagem activa através da «colocação de andaimes» e do jogo;
- Oportunidades iguais;
- Parcerias com a família e a comunidade;
- Educadores/ pessoas-chave;
- Interações com adultos e entre pares;
- Avaliação, observação e manutenção de registos;
- Desenvolvimento dos docentes;
- Factores ambientais (limitações dos recursos);
- Equipas multidisciplinares (...) (p.10).

Os Educadores de Infância terão de se assegurar que o Currículo é relevante para as crianças, ou seja, que este lhes faça sentido. Este facto carece que os profissionais de educação utilizem um Currículo flexível, de modo, a ajustá-lo ao contexto em presença, o que significa estar atento aos objectivos, aos métodos a aplicar e ao planeamento de oportunidades, para que esses mesmos objectivos sejam alcançados. «Portanto, a Gestão Flexível do Currículo que nós temos de fazer na escola traduz-se, efectivamente, em

responder a duas perguntas: que situação é que nós temos e como é que vamos fazer para melhor responder a esta situação?» (Roldão, 2001, p.64).

Esta ideia é reforçada por Matos (1997), ao afirmar o seguinte:

Sem perdermos de vista os objectivos da educação pré-escolar, as características de desenvolvimento das crianças, os contextos reais onde trabalhamos, os saberes específicos de que somos portadores enquanto grupo profissional, impõe-se hoje, a fundamentação da nossa prática, para favorecer tanto quanto possível o desenvolvimento de programas de qualidade para a infância e as necessárias articulações entre os outros parceiros educativos: família, escola, comunidade (p.41).

Os conceitos de Currículo e Projecto, constituem-se como condições fundamentais da actividade dos profissionais de educação. Ambos, respondem a necessidades importantes, na organização da actividade pedagógica.

Neste sentido, também Zabalza, (1987) refere «(...) tenho defendido sempre uma ideia de Currículo assente precisamente na filosofia dos projectos» (p.88). O mesmo autor, faz referência a aspectos mais relacionados ao próprio conceito de projecto, por considerar que este leva a uma determinada forma de pensar a educação e, a um trabalho na perspectiva de envolvimento num projecto colectivo, e não a uma visão de trabalho individual.

Uma escola que se centra no Currículo, é uma escola que consegue definir claramente, em que tipo de projecto educativo se encontra empenhada.

As práticas educativas dos Educadores de Infância são muito diversificadas, o facto, de coexistirem serviços privados e públicos e a falta de coordenação existente

entre eles, produz diferentes padrões educativos que apresentam diferenças significativas.

Para se desenvolver um Currículo, os Educadores de Infância têm de estar bem informados no que diz respeito ao desenvolvimento, à cultura infantil e também a forma apropriada na elaboração de como as aprendizagens se desencadeiam nas crianças pequenas, de modo, a que todas as crianças, no seu próprio contexto, possam estar implicadas no Currículo.

Muitas práticas educativas, em diversos contextos educativos, ainda não possuem um projecto educativo, criando estas instituições, alguns entraves ao desenvolvimento do Currículo dos Educadores de Infância, que aí desenvolvem a sua prática educativa.

Pensamos que, para implementarmos um Currículo eficaz nas instituições de Educação Pré-Escolar é necessário que os Educadores de Infância tenham em conta, o contexto no qual as aprendizagens têm lugar. Os objectivos devem ser claros, e o planeamento cuidadoso, o Currículo integrado e as acções centralizadas no jogo e interacções, onde todos os adultos, interventores inclusivé família/comunidade são os co-autores e co-responsáveis.

3.2. A Criança e o Educador como Gestores do Currículo

Muitos dos estudos que têm sido efectuados no contexto de Jardim de Infância denotam preocupação face às dinâmicas lúdico-educativas implementadas, dado que os resultados apontam para atitudes e/ou comportamentos menos naturais e espontâneos por parte das crianças.

A própria sustentabilidade do Currículo adequada às características peculiares de cada criança, muito embora teoricamente patente, parece não ser o ponto de partida dos

Currículos desenvolvidos, ou melhor, traduzidos nas práticas da maior parte dos contextos educativos.

A natureza do processo educativo requer, logo à partida, que a criança atinja níveis de sucesso no Jardim de Infância, com vista ao seu ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico. Facto este que se traduz numa preocupação dos profissionais, em desenvolverem actividades que facilitem a estimulação de alguns dos aspectos do desenvolvimento da criança. Seleccionam-se materiais, em função dos temas propostos pelo Educador com vista a serem atingidos determinados objectivos tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, social, afectivo ou psicomotor. Ou seja, não parece traduzir, na prática, o que as perspectivas teóricas mais recentes personizam como a particular atenção à evolução de cada criança, no que se refere à sua maturidade, ao seu saber, aos seus interesses, aos seus contextos de pertença o que revela «(...) uma concepção pedagógica cuja preocupação está pautada no entendimento adultocêntrico de educação infantil, na qual a voz e a vez da criança não são consideradas» (Horn, 2004, p.56).

O Educador de Infância relaciona-se com as crianças «como se fossem uma abstracção, uma idealização, para quem se pode propor exercícios genéricos, não importando os conhecimentos prévios que possuíam» (Wajskop, 2001, p.85).

Também se verifica que, muitos pais possuem expectativas e fazem exigências relativamente às aprendizagens dos filhos em idade Pré-Escolar, o que se pode traduzir pelo desejo de anteciparem certas aprendizagens escolares, «(...) em que a menção de aprendizagens aparece sobretudo relacionada com a escolaridade obrigatória» (Silva, 2002, p.135), assim como, o interesse de que usufruam de muitas actividades extracurriculares.

Ao procurarem essas actividades nas Instituições de Jardim de Infância, estão a contribuir para que estas se transformem em actividades de complemento curricular, as

quais em exagero poderão ser contraproducentes, pois, correm o risco de se tornarem demasiado saturantes e cansativas para as crianças.

Perante a visão do contexto de Educação Pré-Escolar como um espaço onde se deve favorecer o desenvolvimento da criança, enquanto ser autónomo, criativo e pleno, compete ao Educador de Infância elucidar as famílias quanto à importância do brincar como parte integrante e privilegiada no processo de aprendizagem, na medida em que vai proporcionar à criança aprendizagens diversificadas, autonomia na satisfação das necessidades básicas e oportunidade de crescer como pessoa, ser activo provido de identidade, o que lhe dará segurança e lhe permitirá consolidar o desenvolvimento de normas e valores sociais.

Os profissionais deste nível de ensino, devem ser detentores de conhecimentos sólidos relativamente à filosofia e prática do brincar, para que possam argumentar, de modo, a manterem uma posição firme nas suas práticas educativas, no intuito de serem Educadores de Infância «... capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afectivo» (Moyle, 2002, p.13). Esta ideia é reforçada por Sousa (2004) destacando que o educador deve «(...) tomar como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança para abordar determinados conteúdos curriculares (...)» (p. 75).

O Educador de Infância, deve assumir um papel activo ao definir a sua acção educativa, de acordo com o seu grupo e contexto de trabalho, e ser um agente dinâmico e reflexivo da reconstrução curricular. Deve ter, autonomia curricular, isto é, ser capaz de desenvolver um Currículo Aberto, Flexível e adaptável aos contextos sociais e culturais das crianças, assim como às características individuais de cada uma.

Segundo Grundy (1987), in Pacheco (2001), existem princípios que devem ser aplicados à natureza do Currículo, como a acção e a reflexão «(...) o currículo não é apenas um conjunto de planos a ser implementado, mas é antes constituído através de um processo activo, onde o planear, o agir e o avaliar são reciprocamente relacionados e integrados» (p.41). O Educador de Infância deve ver a criança como companheiro activo, que guia, planifica, regula, e determina o seu próprio comportamento, e possibilitar-lhe formas abertas de brincar onde possa satisfazer as suas necessidades de aprendizagem. O papel do Educador de Infância, será o de lhe proporcionar, situações de brincar, livres e dirigidas, que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem para que o brincar, desempenhe um papel de iniciador e mediador de aprendizagem.

Sem descurar a importância de todas as etapas do trabalho do Educador salienta-se como particularmente importante a tarefa de diagnosticar através de processos de observação e subsequente avaliação, o que a criança aprende através do brincar.

Um Currículo em Educação Pré-Escolar, deve ser visto como uma orientação na prática do Educador de Infância, não contendo uma prescrição das aprendizagens a realizar com as crianças, sobretudo quando nos reportamos a idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Contudo, o que por vezes se verifica na atitude do Educador de Infância contraria as características peculiares ao definir, delimitar e circunscrever a estrutura das brincadeiras oferecendo-lhes determinados objectos ou brinquedos, delimitando-lhe, espaços e o tempo para brincar.

As práticas educativas, dos profissionais de Educação Pré-Escolar que se apoiam em diversos materiais lúdicos e que têm como finalidade apontar às crianças os conteúdos programáticos, são consideradas actividades controladas pelo Educador de Infância e que são dadas à criança como um elemento de sedução.

Neste tipo de actividades, as crianças não têm a possibilidade de tomarem a iniciativa de definirem o tema, optarem pelo seu papel e desenvolverem o conteúdo das brincadeiras.

Segundo Horn (2004) «(...) a criança aprende em interacção com outras crianças, em um meio que é eminentemente social, como consequência, a forma como dispomos os móveis e os objectos na sala de aula, assim como os relacionamentos que se estabelecem, serão factores determinantes no desenvolvimento infantil» (p.98).

Assim a brincadeira muitas vezes é controlada pelo adulto mas este utiliza o interesse da criança pela mesma, independentemente de poder encontrar-se subjacente um objectivo previamente definido. «(...) A brincadeira que é bem planeada e que é agradável ajuda as crianças a pensar, a aumentar a sua capacidade de compreensão e a melhorar as suas competências (...). Ela possibilita às crianças serem criativas, explorar e investigar materiais, experimentar e desenhar e testar as suas conclusões». (Riley, 2004, p.43).

O Educador de Infância gere o Currículo, de acordo com o projecto educativo existente no Jardim de Infância, ou do Agrupamento de Estabelecimentos de Ensino ao qual se encontra afecto, tendo como referência as Orientações Curriculares.

Segundo Roldão (2001), existem quatro níveis de decisão curricular: o primeiro, a nível central (onde existe um documento realizado pela administração central; neste caso as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar); o segundo, a nível institucional (no qual existe um projecto educativo que vai ter influência no projecto curricular da escola); o terceiro, a nível grupal (onde existe um projecto delineado para o grupo de crianças que frequentam o estabelecimento Pré-Escolar); o quarto, a nível individual (existe um projecto curricular para o grupo específico de crianças, sendo o

Educador o responsável por esse projecto, recorrendo às orientações curriculares e transformando-as num Currículo).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar emanadas pelo Ministério da Educação, ao serem adoptadas pelos Educadores de Infância, não podem nem devem ser consideradas como um programa, porque estas não têm carácter prescritivo, pois, são propostas orientadoras, que permitem ao Educador de Infância a livre escolha, as opções, ou seja o desenvolvimento do seu próprio Currículo (M.E., 1997b).

A profissão de Educador de Infância em Portugal evolui, paralelamente, às políticas educativas. Todavia, para que exista uma análise mais cuidada sobre a especificidade da acção do Educador de Infância no quadro da Educação de Infância, salienta-se que a nossa atenção irá incidir, apenas nesta etapa uma vez que se enquadra na problemática deste estudo.

A profissão do Educador de Infância resultou de uma evolução que se deu ao longo dos anos, acabando por se concretizar através de suportes legais que a reconhecem e a legitimam. Considera-se que, para este reconhecimento e legitimação, muito contribuíram, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), a sua regulamentação (Decreto Lei 147/97, de 11 de Junho), a publicação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto Lei n.º1/98, de 2 de Janeiro), e a aprovação do Decreto Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto, que define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores de Ensino Básico e Secundário.

De acordo, com o referido, colocam-se alguns dilemas face a estes profissionais como o saber se estão preparados, se detêm visão, confiança e disciplina para

reflectirem sobre o “ofício” (Perrenoud, 2001), que exercem, ou se possuem a sua própria “filosofia de educação” (Vasconcelos, 2000).

Convém ainda referir que, a Infância é considerada como uma etapa da vida única e preciosa, no percurso da vida de um ser humano e, sendo assim, deverá perpetuar-se a consciência de que «(...) os benefícios educacionais resultam não especificamente do que se ensina às crianças, mas dos efeitos que conseguimos na atitude das crianças em relação às aprendizagens, à auto-estima e à sua orientação para a tarefa» (Rutter, 1985 in Formosinho, 1994, p.4).

Assim, poder-se-á referir que, a necessidade do Educador de Infância fundamentar a sua prática educativa, tem subjacente a qualidade emocional, que deverá revestir as interacções que nela se produzem.

O acto educativo é, neste sentido, uma consequência da auto-estima de cada Educador de Infância, a qual se configura determinante da sua actuação. Assim, é importante que exista envolvimento, satisfação e uma motivação do próprio, enquanto profissional de Educação, de modo a que este envolvimento se projecte numa imagem que vai sendo solidificada e fundamentada, no decurso da sua acção, isto é, na procura de «(...) respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalha» (M.E., 1997b, p.129).

No preâmbulo das Orientações Curriculares Teresa Vasconcelos refere que é neste sentido que o Currículo se tornou um indispensável suporte na orientação do Educador de Infância levando-o a tomar decisões e assumir-se «(...) como construtor e gestor do currículo no âmbito de projecto educativo do estabelecimento» (M.E., 1997b). Torna-se fundamental que, o próprio, consiga após a definição dos seus pontos de partida e dos objectivos a atingir, prever os passos, ou seja, o percurso a seguir com as crianças. Este

deverá ser um processo co-construído, a fim de se criar uma «nova escola infantil» (Zabalza, 1987, p.94).

É esta escola infantil, que vai originar uma Educação Pré-Escolar provida de qualidade, ou seja, capaz de reunir «(...) condições para o sucesso de aprendizagem de todas as crianças, na medida em que desenvolve a sua autonomia e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos» (ME, 1997b, p.18).

Cabe, assim, ao Educador de Infância, adoptar atitudes reflexivas sobre o Princípio Geral e os Objectivos Pedagógicos expressos na Lei-Quadro, fundamentos da sua prática pedagógica, sem esquecer a visão de criança decisora, construtora e gestora.

Só tendo em conta este princípio conseguirá integrar «(...) uma componente investigativa fortalecendo o papel dos profissionais de educação como interlocutores fundamentais nas reflexões de política educativa» (Magalhães, 1997, p.140)

Cabe-nos ainda realçar que o Educador de Infância necessita tomar consciência da intencionalidade educativa que caracteriza a sua actividade profissional, e que é neste sentido, que deverá ter presente no seu percurso a passagem por seis etapas fundamentais, que irá necessariamente interligando e aprofundando, a saber: Observar; Planear, Agir, Avaliar; Comunicar e Articular.

3.3. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal

Em Portugal, durante décadas desenvolveu-se uma prática pedagógica extremamente diversificada no âmbito de Educação Pré-Escolar. Constatase como razão para este facto a inexistência de orientações pedagógicas, claramente estabelecidas, onde os Educadores de Infância pudessem consubstanciar as suas práticas.

É, na década de noventa que a política de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), veio não só criar «...um ordenamento jurídico comum às diferentes redes e modalidades de Educação Pré-Escolar» (Silva, 1997, p.52), mas também, o lançamento das Orientações Curriculares que vieram ao encontro desta lacuna e «...corresponder a uma organização curricular e pedagógica comum» (Silva, 1997, p.52).

As Orientações Curriculares apresentam-se, assim, como uma referência comum a todos os Educadores de Infância da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e constituem-se como um suporte relevante na prática educativa destes profissionais, consolidando-a, ou seja, dando-lhe uma outra dimensão e rigor.

De acordo com Silva (1997), as Orientações Curriculares surgem como, «...um conjunto de princípios gerais e organizados a serem utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, para planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças» (p.52).

Encontramo-nos perante um documento que têm como princípios fundamentais: o desenvolvimento da Criança e a sua aprendizagem, sendo que contempla estas duas vertentes como indissociáveis. A criança é entendida como sujeito activo no processo

pedagógico, o que pressupõe que esta é detentora de saber, ainda antes de ingressar no Pré-Escolar, e que se torna fundamental conhecê-lo, e valorizá-lo, nos seus saberes para que se possam fundamentar novas aprendizagens. Por sua vez a Educação Pré-Escolar promove uma construção articulada do saber onde o conhecimento deve ser abordado de forma globalizada e integrante e postula como princípio fundamental da prática pedagógica a exigência de resposta adequada a todas as crianças, ou seja, a construção de uma pedagogia diferenciada e centrada na cooperação.

As Orientações Curriculares destinam-se à organização intencionalizada da Educação Pré-Escolar e constituem um conjunto de princípios destinados a apoiar os Educadores de Infância. Como o próprio nome indica, não são um programa, mas sim «um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas suas decisões, sobre a sua prática, ou seja, conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças» (ME, 2000, p.93).

Contudo, não se trata de um documento vinculativo pois proporciona que os Educadores de Infância fundamentem diversas opções de orientação educativa e curricular. A sua organização teve por base a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, pelo que traduzem aspectos interligados com as Orientações Gerais do Ensino, no sentido de proporcionarem uma prática educativa de qualidade, e surgirem como uma referência comum para todos os Educadores de Infância, independentemente da tipologia do estabelecimento onde desenvolvem a sua acção educativa.

As Orientações Curriculares constituem um instrumento útil e indispensável dado que apelam à reflexão dos Educadores de Infância sobre a sua prática educativa, o que incentiva a procura de respostas educativas mais adequadas às necessidades das crianças, tendo em conta o seu meio sócio-cultural e familiar.

Silva (1997) a propósito das Orientações Curriculares refere que estas dispõem de determinadas funções as quais se pretende que venham a ser consideradas:

- Constituirem um quadro de referência para todos os Educadores ao possibilitarem a estes profissionais que disponham de uma referência explícita, para situar a sua prática e bem como o modelo educativo que lhe está subjacente;
- Tornarem visível a Educação Pré-Escolar ao dignificarem socialmente o papel do profissional que é o Educador de Infância, facilitando a compreensão do mesmo por parte dos diferentes parceiros da comunidade educativa;
- Facilitarem a continuidade educativa dado que nos encontramos perante a primeira etapa da Educação Básica, prevendo-se uma maior aproximação e ligação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Contribuírem para a qualidade da Educação Pré-Escolar de modo a evidenciarem o estatuto profissional dos Educadores de Infância, e melhorarem a participação dos pais e da comunidade, de forma a facilitar a continuidade educativa.
- Propocionarem uma diligente inovação, ao promoverem novas práticas educativas e uma procura de soluções para os problemas que se encontram nos contextos educativos e que se repercutem necessariamente nos processos educativos.

A implementação das Orientações Curriculares no terreno e a sua generalização a nível nacional ainda não se encontra efectivamente generalizada. Entendemos que as mesmas só poderão produzir efeitos, se forem criados mecanismos de supervisão ao

desempenho dos Educadores de Infância, que englobem momentos de reflexão, tempos de formação, modos de avaliação, para que, progressivamente, possam vir a generalizar-se de uma forma mais consciente e por consequência, mais consistente.

Segundo Chaleta (1998) o conhecimento das Orientações Curriculares deve «(...) ser assegurado a todos os educadores de infância (...) ou então, obteremos no fim práticas pedagógicas baseadas nas orientações curriculares mas “iguazinhas” ao que eram antes» (p.158).

Muito embora este documento orientador permita que a Educação Pré-Escolar, se desenvolva através de uma diversidade de práticas e possibilite a aplicação de vários Modelos Curriculares, «tornam-se pólos de referência, pontos de apoio, guias, que indicam aos educadores, aos pais e à sociedade em geral, que experiências e saberes é importante que o jardim de infância proporcione às crianças nestas idades» (Vasconcelos, 2000, p.37).

Pretende-se com a sua publicação, não só contribuir para um aumento da qualidade da Educação Pré-Escolar, mas também proporcionar uma dinâmica acrescida de inovação nesta área, como também criar um quadro de referência comum, espelho de uma «coerência profissional» (M.E., 1997b).

Aliás, são estas ideias que no próprio documento se podem apreender logo no seu prefácio e que sucintamente são: o aspecto premente da qualidade da Educação Pré-Escolar; a dinâmica de inovação que se pretende acrescida neste nível de Ensino; a criação de um instrumento de trabalho delineador de quadros de referência susceptíveis de se adequarem às dinâmicas e referenciais que caracterizam crianças, Educadores, famílias e contexto envolvente.

3. 4. Modelo Curricular de Reggio Emília

O modelo Reggio Emília teve origem numa pequena vila no norte de Itália, Villa Cella, perto da cidade de Reggio Emília, no período histórico conturbado, do pós Segunda Guerra Mundial. A morte dos homens em idade activa, a necessidade da mulher trabalhar, gerou iniciativa popular de construir escolas e desenvolveu o sentimento de participação por parte de todos os cidadãos, na construção e gestão dessas escolas que iriam salvaguardar o cuidado e protecção das crianças na ausência das famílias. O factor cultural também influenciou este movimento, a consciência de que a Educação Pública é uma responsabilidade social, que não deve ser imputada, apenas, aos que trabalham na escola, mas ser uma responsabilidade de todos os cidadãos. Os habitantes de Reggio Emília acreditam que, educar é projectar o futuro e, como tal, nenhum ser humano pode colocar-se à margem dessa participação e desse envolvimento.

A cooperação e união entre as famílias das crianças e toda a comunidade em geral, foram determinantes na construção da primeira escola. Os responsáveis pelo desenvolvimento deste modelo curricular pretendiam, ao envolverem-se neste projecto, que fosse dada, aos seus filhos, a oportunidade de desenvolverem as suas potencialidades e que, fossem proporcionadas às crianças igualdade de oportunidades.

Muitos foram os pais, Educadores e professores que se mostraram interessadas e apostaram neste projecto. De entre os seus defensores encontra-se Loris Malaguzzi que foi um dos grandes responsáveis pela implementação e continuidade do projecto e teve um papel activo na sua divulgação.

A relação de Loris Malaguzzi com Reggio Emília inicia-se em 1946 quando, como jornalista, se deslocou ao local para fazer uma reportagem sobre o projecto. Regressa a

Reggio Emília onde começou por ser professor numa das escolas municipais, mais tarde tornou-se pedagogo e posteriormente Director Municipal das escolas.

Desde que surgiu a primeira escola de Reggio Emília o modelo tem sofrido algumas alterações de uma forma bastante pensada e reflectida, onde o papel de Malaguzzi merece destaque. O pedagogo organizou vários encontros com as pessoas envolvidas no projecto onde eram discutidas ideias, teorias e possíveis reformulações, com o objectivo de melhorar as práticas desenvolvidas nas escolas de Reggio Emília porque o próprio defendia que «(...) só se os adultos colaborarem discutindo, pensando recusando o conformismo, será possível oferecer um modelo de valor às crianças» (Martinho, 1996, p.6).

O modelo Reggio Emília é uma referência na Educação de Infância. As práticas educativas nas suas escolas, consideradas exemplares, impares face a qualquer sistema educativo implementado no mundo mas para os quais muito têm contribuído as ideias subjacentes a este modelo.

Esta experiência educacional destinada a crianças, com idades compreendidas entre os três meses e os seis anos baseia-se numa imagem forte da criança.

Segundo Edwards, Gandini, & Forman (1999), «(...) as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo (...)» (p.38).

As crianças são encaradas como seres competentes, com capacidades capazes de questionar, decidir, pesquisar e argumentar e são respeitadas enquanto sujeitos detentores de direitos, «(...) o direito a serem reconhecidas como construtoras da sua

própria cultura e portadoras de uma extraordinária competência e predisposição para a construção de saberes» (Martinho, 1996, p.6).

As crianças em Reggio Emília são encorajadas e incentivadas a expressarem-se «(...) usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão» (Lino, 1996, p, 102), que lhes permitem representar a realidade, comunicar com os outros, adultos e crianças, as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos. Segundo Rabitti (1999) «(...) quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura, etc,) mais rica a escola será» (p.72).

As crianças, os Educadores e os pais são considerados os principais protagonistas no processo educacional, todos “são educadores e educandos” (Lino, 1996, p.100). De igual modo nos Jardins de Infância de Reggio Emília acredita-se que as crianças dispõem de três Educadores, sendo o primeiro a família, o segundo os Educadores e o terceiro o espaço.

Uma participação activa dos pais na vida do Jardim de Infância é uma componente essencial no modelo Reggio Emília. A participação dos pais nos Jardins de Infância é influenciada pela experiência, da sua história, que não deixa em branco a forma como os primeiros Jardins de Infância foram construídos, com a colaboração de toda a comunidade, numa época em que não existiam estruturas, destinadas à infância, que permitissem às mulheres trabalharem fora de casa. A participação dos pais neste modelo acontece de diversas formas, pois requer que estes e os Educadores troquem ideias que favorecem o desenvolvimento de novas formas de educar (Cadwell, 1997).

Conseguir um elevado nível de envolvimento por parte dos pais requer dos Educadores «uma atitude de constante ajuste e questionamento do seu papel, uma avaliação do papel dos pais e ainda capacidade para falar, ouvir e aprender com eles» (Lino, 1996, p.103). Reuniões com os pais, discussões, debates e tomadas de decisão em

conjunto são algumas estratégias utilizadas para tornar possível o envolvimento activo dos pais nos Jardins de Infância.

Consideramos que a prática quotidiana de relacionamento e comunicação com as famílias a qual implica diálogo e relação carece de ser conquistada. Temos muito a percorrer no caminho de uma ética da convivência à semelhança do que acontece no modelo curricular de Reggio Emília, o qual pressupõe, ouvir, acolher, reconhecer o outro, e caracteriza-se por um projecto participativo, que reúne adultos e crianças. Não significa apenas respeitar a criança, defender os seus direitos, propor meios de atendê-la melhor, mas considerá-la sujeito activo, na sua peculiar forma de agir. Este modelo consubstancia-se no dom que o adulto tem em escutar a criança ao invés de adoptar a postura de falar para que a criança escute. Lino (1996) refere-se a esta forma de intervir designando-a por; “Pedagogia de Escuta”.

O modelo é baseado, no adulto que possui o dom de saber escutar a criança, em vez de ser ele sempre a falar, e designa-se a “ pedagogia de escuta” (Lino, 1996, p.101).

Os Educadores esperam que as suas crianças avancem com uma ideia, uma hipótese e uma conclusão, com o intuito de as encorajar para a análise dessas propostas iniciais em termos de conexão e execução. A instrução surge, na maioria das vezes, no decurso de um projecto a longo prazo, que as próprias crianças conceberam e em que os Educadores são apenas meros mediadores e desafiadores.

Segundo Edwards, Gandini, & Forman (1999), os Educadores proporcionam à criança exploração de temas, trabalho de projecto a curto e longo termo, conduzem experiências conjuntas e facilitam a resolução de problemas. «(...) Para programarem e darem continuidade ao seu trabalho os Educadores observam e ouvem as crianças de forma a irem ao encontro das suas necessidades e preferências e proporcionarem desenvolvimento e aprendizagens». Neste processo as crianças são encorajadas a

colocarem questões, fazerem escolhas resolverem problemas, testar, descobrir e os Educadores «colocam questões descobrem as ideias, hipóteses e teorias das crianças e fornecem ocasiões para a descoberta e a aprendizagem» (Martinho, 1996, p.6).

O planeamento do Currículo, realizado pelos Educadores apresenta objectivos gerais mas não formula objectivos específicos para uma actividade ou projecto. Formulam-se hipóteses com base no conhecimento das crianças e em experiências anteriores. São essas hipóteses que permitem formular objectivos flexíveis adaptados às necessidades e interesses das crianças, o qual se designa por Currículo Emergente, que é mais respeitador dos interesses e ritmos das crianças. O uso de um Currículo Emergente leva a constantes mudanças, tomadas de decisão e reflexão. A atitude de constante reflexão sobre a prática pedagógica e estratégias utilizadas pelas crianças em situações de aprendizagem exige do Educador um trabalho sistemático de pesquisa e investigação (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Os Educadores trabalham sempre em pares e, entre eles, os outros Educadores e restante pessoal do Jardim de Infância existe uma relação de apoio, centrada na discussão e na partilha do seu trabalho, bem como, no trabalho das crianças.

A equipa educativa das escolas Reggio Emilia inclui, ainda, um “atelierista” e um “pedagogista”, (ou pedagogo). Em cada Jardim de Infância existe, um (a) “atelierista”, com formação ligada às artes, «(...) que acrescenta a cultura estética às experiências e projectos desenvolvidos (...)» (Martinho, 1996, p. 6), fornecendo estratégias e pistas aos Educadores.

O “atelierista” é «(...) a pessoa que sustenta as cem linguagens da criança em conjunto com os educadores» (Nabuco, 1997, p.38). Ele suscita o interesse das crianças para que, à posteriori, o Educador possa organizar discussões e debates, de acordo com a documentação produzida durante a actividade da criança. O “atelierista” encontra-se

com os Educadores várias vezes ao dia, quer passando pelas salas, quer no trabalho que é desenvolvido em grupos de discussão, como forma de apoiar os Educadores. O “ateliarista” «(...) ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autónomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação» (Edwards, Gandini, & Forman, 1999 , p.130) e, permite que o Educador esteja mais desperto para as produções das crianças. O ateliarista é um suporte do Educador, a quem este pode recorrer para pedir conselhos ou ajuda e, ao mesmo tempo é um parceiro que, por ter formação diferente, pode ajudar a ver «(...) as possibilidades visuais de temas e de projectos que não lhes são aparentes» (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.133).

Em espaços denominados “atelier” cada criança, ou grupo de crianças, encontra uma variedade de materias «(...) and expressive languages, and different views, where hands, mind and emotions are all active contemporaneously, giving value to the expressiveness and creativity of each child» (Cadwell, 1997, p.54). Os ateliers são definidos por Malaguzzi como locais de provocação que fornecem novas ferramentas para o pensamento e que permitem a expressão nas diferentes linguagens simbólicas das crianças.

O “pedagoga” adquiriu uma posição profissional relativamente nova nas escolas de Reggio Emilia. Existe um pedagoga por cada sete escolas (Creche e Pré-Escolar) que tem como função apoiar e orientar a acção dos Educadores. O “pedagoga”, tal como os restantes adultos, acredita que, cada criança é única e protagonista do seu próprio desenvolvimento e é sobre este princípio que organiza o seu trabalho.

No desempenho da sua função o pedagoga interage com os adultos das diferentes escolas de forma a apoiar e implementar a filosofia que serve de bússola ao sistema educativo de Reggio Emilia, sendo igualmente responsável por estabelecer

horários, responsabilidades e tarefas da equipa, organizar o espaço físico e desenvolver o trabalho entre pais e Educadores cabendo-lhe «(...) a tarefa difícil complexa e multifacetada de promover um crescimento cultural e social dos sistemas para as crianças pequenas» (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 127).

O “pedagoga” organiza o trabalho da equipa pedagógica, apoiando o desenvolvimento profissional dos Educadores, ajudando os Educadores a «(...) melhorar suas habilidades de observar e ouvir as crianças, de documentar projectos e de conduzir suas próprias pesquisas» (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.125), contribuindo para práticas de mudança. Para além das reuniões com o director, onde são discutidos assuntos relacionados com a escola, são organizadas reuniões conjuntas com os diferentes elementos da equipa educativa (Educadores, ateliarista e pessoal auxiliar) onde são debatidos temas de interesse comum que contribuem para a formação de todos. São também realizadas reuniões separadas de Educadores de Creche e Jardim de Infância com temas específicos de cada contexto.

A experiência de Reggio Emilia: será sempre um foco de esperança, uma fonte de criatividade que demonstrou que é possível realizar um projecto educativo em que o potencial intelectual, afectivo, social e moral da criança seja cultivado e seguido com toda a atenção (Martinho, 1996, p.7).

Estas características aliadas ao facto de ser uma perspectiva muito completa, lógica e feita a “sério”, fazem deste modelo um dos que mais se tem distinguido na segunda metade do Séc. XX e início do Séc. XXI.

4. Componente Lectiva e Componente Sócio Educativa

Nas últimas décadas do séc. XX e início do presente temos assistido a uma preocupação acerca da condição social da Infância, contudo parece-nos que, em simultâneo, se verifica uma acentuada crise económica, o que se traduz segundo Vilarinho (2004) por uma existência de uma enorme dualidade no que diz respeito às atitudes sociais dos adultos perante a Infância. A autora reforça esta ideia ao referir que o que os adultos perspectivam para as crianças não se materializa necessariamente na melhoria das suas condições de vida, ou seja, as crianças estão cada vez menos tempo junto da sua família, seja por opção das mesmas, seja por uma questão de exigências que reflectem as necessidades da actual sociedade onde nos encontramos integrados.

Por outro lado também não podemos descurar o papel do Estado e o contributo da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei 5/97, que salienta aspectos como; a gratuidade da componente educativa, a generalização da oferta, independentemente da escolha e a particularidade de resposta, e ainda, o facto de prever que o Estado «(...) possa compartilhar os custos da componente sócio-educativa às famílias com necessidades socio-económicas» (Vilarinho, 2000, p.7).

Segundo Chaleta (1998), as orientações curriculares:

Apontam para tempos “lectivos” e tempos “não lectivos” na educação pré-escolar (...) e pressupõe tempos para “brincar” ou de “recreio” e tempos para “trabalhar” (...). No nosso entender esta concepção induz a uma concepção errónea de educação pré-escolar tornando-a “escolarizante” (...). O lúdico, o brincar, é determinante para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar (p.157).

Consideramos que, nos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, além da Componente “Lectiva” oferecida às crianças, também deve haver preocupação com a Componente “Sócio Educativa”.

Estas duas Componentes devem ser articuladas, porque a intencionalidade educativa deve estar patente e, se a primeira deve estar assente num currículo, ou modelo curricular, a segunda deve contemplar tempos de lazer significativos, para que as crianças não fiquem submetidas a tempos povoados de actividades repetitivas e por conseguinte cansativas.

Os Educadores de Infância, sempre pautados pela intencionalidade educativa e referências de qualidade, devem proporcionar à criança opções de escolha, e dinamizar actividades de forma a que sinta prazer nas vivências que lhe são proporcionadas nos seus tempos livres e no modo como esta quer tirar prazer dos mesmos.

Cabe ao Educador de Infância, para além da organização do seu trabalho na sala, preocupar-se com o tempo extra curricular, ou prolongamento de horário, ou seja, preocupar-se com a vida no Jardim de Infância de forma transversal e integrada, tendo em conta o tempo integral que a criança passa neste espaço educativo e as suas peculiares manifestações/necessidades.

Por conseguinte quando se aborda a questão da qualidade no atendimento esta não deve estar inerente ao tempo que o Educador de Infância permanece junto do grupo de crianças, mas extensível a todos os momentos e serviços prestados, ou seja, patente na forma como é acolhida, como é respeitada nos seus ritmos, nas suas preferências e sentimentos, na forma como pensa e verbaliza os seus conhecimentos, como manifesta as suas potencialidades, ou ainda, como traduz a sua cultura de pertença. Assim, não poderemos preterir os designados tempos não lectivos ou sócio educativos, dado o seu

cariz socializante, em virtude da proximidade aos contextos sociais naturais, que estes podem proporcionar.

Também o serviço de refeições está inserido na componente de apoio à família, daí que a sua organização deve ser cuidadosamente pensada pelos profissionais de educação. Além, de ser um tempo de convívio e prazer, é também um tempo onde se desenvolvem aprendizagens e onde a criança poderá desenvolver competências e familiarizar-se com diferentes regras sociais. Contudo, na maioria das Instituições, estes serviços continuam a cargo do pessoal menos qualificado, sem que se verifique uma visão integrada e integradora da Educação.

No comentário ao relatório comparativo da OCDE, Moss (2001), citado em Vasconcelos (2001), lança um desafio ao convidar «(...) os países a irem para além da educação e cuidados para a infância, no sentido de olharem, de forma integrada, para a educação e cuidado às crianças e jovens desde o nascimento até ao fim da escolaridade obrigatória incluindo a educação formal e os tempos livres (...)» (p. 22).

Estamos conscientes de que a Educação de Infância, paralelamente ao desenvolvimento das diferentes áreas de conhecimento a ela associadas, como a psicologia, a pedagogia, a pediatria, tem efectuado um percurso qualitativo, contudo, não estamos alheios a que a Educação Pré-Escolar, teve no seu cerne uma necessidade social do trabalho feminino que, não podemos esquecer, ocorreu predominante no meio operário.

Na realidade de diferentes países começou a verificar-se o aparecimento de duas redes diferenciadas de cuidados infantis, as que tinham como preocupação a guarda, de onde nasceram os chamados serviços de cuidados de assistência social diurnos, e as que tinham preocupações educativas, das quais surgiram os centros educativos infantis, os

quais se encontravam subdivididos, consoante a orientação pedagógica, em escolas infantis e Jardins de Infância.

Muitos dos serviços de atendimento à criança, que têm como prioridade, na sua origem, a resposta social à família, tem vindo a assumir outras responsabilidades e a redefinirem as suas práticas, em conformidade com inerentes preocupações educativas.

Por outro lado, aqueles que foram pensados para funcionar essencialmente enquanto espaços para proporcionarem actividades lectivas, deixaram de prestar a necessária resposta às reais necessidades das famílias, sobretudo em zonas urbanas onde as famílias se encontram desprovidas de rede familiar de suporte, e/ou os horários de trabalho do casal são incompatíveis com o funcionamento destes estabelecimentos (M.E., 2002).

Na adequação desta resposta educativa que se requer conciliadora de Educação e dos cuidados, surge uma outra função adstrita à Educação de Infância, a função preventiva, dado os estudos realizados nas décadas de 60/70 do passado século apontarem para os benefícios da frequência do Jardim de Infância, sobretudo, por parte de crianças provenientes de meios sócio-culturais mais desfavorecidos.

Assim, assume extrema importância o papel do profissional de Educação, quer na forma como organiza o seu plano curricular ou Projecto Pedagógico, quer no modo como organiza horários e afecta recursos humanos. Interfere, necessariamente, nesta organização o entendimento de cada profissional acerca das potencialidades das crianças, o respeito que detem sobre as suas opiniões e, ainda, a forma como articula/interage e colabora com as famílias (M.E., 2002).

A propósito do papel da família, (Ferreira, 2004) reforça o «(...) papel activo e central, quer pela sua presença directa com elas em momentos colectivos, quer pela sua presença indirecta através de regras implícitas que se dirigem a todas elas, incluindo a

regulação dos tempos sociais maiores – entradas, saídas, refeições (...) e os tempos das crianças que são considerados como os momentos de brincar (...) são deixados à iniciativa explícita das crianças para se envolverem, movimentarem e implicarem nas mais diversas relações e interações e nas várias actividades, recursos materiais e humanos disponíveis. Aqui, são elas que têm um papel activo e central na tomada de decisões e na condução das acções» (p.94).

É importante que nestas actividades livres da criança que decorrem nas diferentes áreas da sala, sejam elas, a escolherem o que querem fazer e para onde querem ir num determinado tempo e lugar, o que as vai levar a exercer poderes e exploração do contexto onde estão inseridas, regulando as suas relações sociais.

Na introdução à publicação “Organização da Componente de Apoio à Família”, refere que «(...) o adulto deverá prestar uma particular preocupação aos tempos livres da criança, ou seja, a preocupação de colocar a criança como sujeito interveniente e com opções de escolha no modo como tira prazer dos seus “tempos livres”, assim como (...) a necessidade de criar condições favoráveis à qualidade de atendimento, em todo o tempo que a criança permanece na instituição (...)» (M.E., 2002, p.8).

Contudo, o que se verifica com frequência nos Jardins de Infância que possuem alargamento de horário, é que as crianças ficam entregues às auxiliares de acção educativa, durante um excessivo número de horas, enquanto aguardam a chegada dos Educadores de Infância ou, no período da tarde, o regresso dos pais.

A opinião da grande maioria dos Educadores de infância, e segundo Homem (2002), é apontada no sentido de considerar desapropriado e excessivo o aumento da carga horária, que o Ministério da Educação pretende implementar nos Jardins de Infância, precisamente por defender que este aumento não é proporcional ao aumento da qualidade pedagógica, ao invés, acredita na ideia contrária. Considera desapropriado e

excessivo o aumento da carga horária que é patente na legislação em vigor, argumentando que, «Podendo ser maiores, na sua opinião, as possibilidades de aumentar a qualidade pedagógica se o horário fosse mais curto (...)» (p.116).

Não obstante, se pretendermos salvaguardar a criança e apoiar a sua família torna-se necessário que aconteça um efectivo exercício de parceria, verificando-se pertinente que Educadores de Infância e outros profissionais no sector da educação, reflectam sobre os horários, rotinas, programas, abordagens curriculares e outros aspectos pertinentes, fundamentais na Educação Pré-Escolar em Portugal, de forma a que atinja níveis de qualidade compatíveis, ou seja, que todos os envolvidos a sintam como uma resposta com indicadores de adequabilidade.

É sabido que, a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, engloba estabelecimentos com características muito diversas, onde a resposta à necessidade social acarreta consequências para a gestão interna dos estabelecimentos. A grande diversidade de contextos educativos na Educação Pré-Escolar afecta as dinâmicas dos Educadores de Infância, como refere Oliveira-Formosinho (2000) «(...) contextos pedagógicos, com intencionalidade educativa assumida que configuram uma missão pedagógica da instituição, e os contextos custodiais, em que prevalece uma missão centrada na custódia (guarda) segura e nos cuidados infantis das crianças enquanto os pais trabalham, associados a actividades lúdicas e de Socialização» (p.157).

Pensamos, que em Educação de Infância se torna essencial que a importância de ambos os contextos sejam reconhecidos e valorizados, de forma, a que nenhum deles seja considerado menor ou menos valorizado e as crianças possam dispor, em qualquer circunstância de profissionais qualificados.

Embora, o contexto e as actividades escolhidas pelas crianças, possam ser facilitadores de aprendizagens, verifica-se que não existe, por parte dos profissionais a

mesma preocupação com a sua necessidade, no que se refere aos Tempos da Componente Sócio Educativa ou pelo menos, se a compararmos com a preocupação que evidenciam nos Tempos da Componente Lectiva.

As mudanças sociais e as alterações ocorridas no atendimento à infância, têm contribuído, para que a palavra “guarda” deixe de ter significado, de modo, a que os tempos vazios em que a criança espera, se encontrem consubstanciados em objectivos, valores, que orientam as suas actividades de “animação sócio-educativa”.

O Educador de Infância deve ter um papel importante no sentido de assegurar uma certa continuidade educativa, entre estes dois tempos, garantindo a sua diversidade.

As instituições educativas, devem encontrar respostas para estas necessidades sociais, de modo a garantir tempos de atendimento mais longos e providos de qualidade, que possam responder às necessidades das famílias e ao bem-estar das crianças.

Matos (1997) reforça esta ideia, referindo que:

A diferenciação que pareceu existir (...) entre função educativa e função de guarda, chamando a atenção para a importância de aproximar estas duas vertentes e atribuir à função de guarda um carácter educativo e social, evitando na prática uma clivagem entre estes dois tempos de intervenção que merecem, (...) ser rodeados de igual preocupação pedagógica e educativa (Matos, 1997, p.39).

5. O Brincar na Educação de Infância

5.1. Perspectiva Histórica

Desde os tempos mais primitivos que o brincar faz parte das nossas vidas. Já nas suas primeiras actividades de dança, caça, pesca, o homem primitivo, para além da utilidade prática que lhe atribuía, ou seja, a sua utilização como forma de sobrevivência, inculcia-lhe alguns rituais, onde o lúdico estava presente.

Na Grécia antiga, Aristóteles escreveu uma obra intitulada “Poetics”, na qual aludia ao facto da comédia e do drama terem ultrapassado os percursos religiosos da época. Segundo este filósofo a comédia terá surgido como forma de oração durante as procissões realizadas em honra do Deus Phales, onde, todos os participantes se divertiam. Já nesta época o brincar parece surgir não só como uma actividade própria das crianças mas como uma acção que caracteriza alguma das actividades dos adultos, tais como, os rituais, os dramas e as orações.

Almeida (1998) refere outro grande pensador da Grécia antiga – Platão -, nomeadamente quando defendia que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos de brincar, e jogos educativos. Também Platão valorizava o desporto da época, conotando-o de um valor educativo e moral, paralelo à actividade intelectual, atribuindo-lhes grande importância na formação de carácter e personalidade de cada um.

As crianças na antiga Grécia eram vistas como naturalmente brincalhonas, e as brincadeiras eram permitidas e mesmo encorajadas. As crianças eram consideradas naturalmente informais, inevitavelmente desregradas, tímidas, alegres e mais afectuosas que os adultos, sendo que estes admiravam as suas “criancices”, ou seja, as

suas actividades infantis. O papel do adulto era o de guiar, gentilmente, a criança até que esta se tornasse num efectivo responsável cidadão (French, 1977, in Hughes, 1998, p.12)

Também para os Egípcios e Romanos o brincar utilizando jogos, servia para que as crianças «(...) aprendessem com os mais velhos, valores e conhecimentos, bem como normas de vida social da época» (Almeida, 1998, p.20).

No decurso do período do Renascimento o brincar e o lúdico nunca foram abordados; a ideia do brincar era encarada como forma de mau comportamento por parte da sociedade da época, «(...) contudo parece que houve tempo suficiente para as brincadeiras, e muito daquilo que se designa por jogos infantis, podem ser observados em pinturas que retratam cenas da vida quotidiana na Europa Renascentista» (Hughes, 1998, p.6).

Este período é marcado como um dos períodos mais significativos da história europeia, dando início a um tempo de abertura a novas ideias em todas as áreas das artes e ciências, no qual o mundo da infância não beneficiou, devido à mentalidade da época.

Na Europa surgiram atitudes que não eram favoráveis às crianças e à necessidade destas terem actividades específicas. As distinções, entre o mundo da infância e o da idade adulta, deixaram completamente de existir.

No século XVII, com o fim do período do Renascimento, as atitudes europeias em relação ao conceito do brincar e ao mundo da infância começaram a mudar. Como refere Pinchbeck & Hewitt (1969) in Hughes (1998) surgiu aquilo que tem sido descrito como uma “nova consciência da infância” (p.7).

A partir do séc. XVII os Humanistas começaram a perceber um pouco o valor educativo da ludicidade. Muitos teóricos percursores de novos métodos activos frisaram a importância do processo lúdico na educação das crianças «Ensina-lhes por

meio de jogos, ensina-lhes a afeição à leitura e ao desenho, e até os jogos de cartas e fichas servem para o ensino da geometria e da aritmética» (Ariés, 1971, pp.112-113).

Mais tarde com o movimento Romântico começa a fazer sentido brincar, sendo-lhe atribuído uma utilidade educacional e cognitiva. Este movimento do séc. XVIII mudou mentalidades e por conseguinte as atitudes em relação à utilidade do brincar.

O filósofo francês Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi talvez o primeiro pensador a referir a grande importância do brincar. Através da sua obra “Emílio”, o autor reflecte sobre o ideal de Educação para a criança, onde esta, representada pelo Emílio reflecte a ideia da criança universal.

Segundo Rousseau (2004), «Ao Emílio deve ser permitido vaguear livremente, explorar bosques e campos (...) a natureza acenderá a sua imaginação e inspirará o seu amor à liberdade» (p.78). Rousseau demonstra que a criança tem maneiras de ver, de pensar e sentir, que lhe são próprias, desvinculando-se daqueles que tentam forçar a criança a ler e a desenvolver-se, demonstrando que não se aprende nada senão por meio de uma conquista activa:

Não deis ao vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal: só da experiência ele deve receber (...) nunca devemos esquecer que tudo isto deve ser brincar, o fácil e voluntário controlo do movimento cuja natureza provém deles próprios, a arte de variar os jogos para os fazer felizes sem qualquer tipo de constrangimento (...) para uma criança (...) trabalho e brincar é tudo o mesmo (Rousseau, 2004, p.79).

É notório que Rousseau refere trabalho ao brincar, no sentido de que, o trabalho para a criança, é visto como o brincar porque o seu suporte é a liberdade. Também é

interessante verificar que existe um paradoxo entre a perspectiva de Rousseau e algumas realidades educacionais vividas no nosso quotidiano.

A ideia deste filósofo influenciou uma nova atitude que caracteriza um olhar sobre o brincar, como libertador do potencial da criança, dando origem a que muitos pensadores e/ou intelectuais acatassem o facto e comesçassem a envidar esforços no sentido de desenvolver esta ideia, tais como: Pestalozzi, Froebel e Montessori.

Para Pestalozzi a escola é uma verdadeira sociedade para as crianças e o brincar passa a tornar-se cientificamente, relevante, paralelamente ao elevado sentido de preocupação em relação à criança.

Mais tarde, embora de forma diferente, Froebel e Montessori mostraram que o brincar pode ser recompensador. Froebel, discípulo de Pestalozzi, estabeleceu que a pedagogia para a criança deveria ser considerada como actividade criadora, despertando através de estímulos as suas próprias capacidades de criação. Fortalecem-se os métodos lúdicos, um admirável instrumento para promover a educação das crianças. Como que a completar esta ideia, Almeida (1998) refere que «(...). A educação mais eficiente é aquela que proporciona actividade, auto expressão e participação social às crianças» (p.23).

Influenciado por Rousseau e Pestalozzi, Froebel decidiu criar um Jardim de Infância onde as crianças podiam “desabrochar como flores” é, neste sentido, que a palavra Jardim de Infância significava, segundo ele, um jardim para crianças. As crianças, tinham um papel importante, pois podiam brincar, encorajadas pelos adultos, em vez de serem sujeitas a situações que as forçavam a fazer algo, ou que as posicionavam como meras receptoras de informação.

É notório que Froebel e Montessori contribuíram para a superação de uma educação tradicionalista que marcava a época, dando origem, assim, a uma educação em que as crianças podiam ter liberdade, passando a ser respeitadas e compreendidas.

Por volta de 1860 surge uma nova teoria sobre o brincar desenvolvida por Herbert Spencer, segundo a qual o brincar «(...) pode ser apenas uma forma de gastar energia supérflua (...) onde as crianças aprendem a dominar as várias capacidades» (Bandet e Sarazanas, 1973, p.19).

Karl Gross, por sua vez desenvolveu uma outra ideia sobre o brincar baseando-se nos jogos dos animais, que Darwin desenvolveu aquando do seu estudo sobre conexões entre os comportamentos, animal e humano. Segundo este autor, o brincar é uma actividade funcional e seria «um exercício de preparação para a vida séria» (Bandet e Sarazanas, 1973, p.20). Este, acredita que o brincar pré exercita a capacidade dos humanos, enfatizando o papel da consciencialização.

Nomeadamente, em relação à criança referem Bandet e Sarazanas (1973):

A criança no princípio agita as mãos vagarosamente e quando os seus dedos mudam para agarrar um certo objecto, elas agarraram-no instintivamente. De um ponto de vista puramente biológico isto é a prática do instinto, e o brincar já começou. Psicologicamente, consente-se que os movimentos sejam denominados de agradáveis, até devido à repetição a que estão sujeitos, adquirem assim o carácter de um processo consciencioso acompanhado de atenção e divertimento (p.21).

Apesar de todas estas referências o brincar não foi até então tema central de nenhum estudo específico, que lhe salientasse a devida importância. A ausência de documentos e de investigações consistentes acerca do brincar levou a que se ignorasse,

um pouco, as suas origens históricas e culturais. Era pois necessário a criação e desenvolvimento da concepção do “Homo Ludens” – Homem Lúdico.

Huizinga (1971) foi o grande precursor desta mesma concepção ao escrever uma obra que intitulou, precisamente, de “Homo-Ludens”. Este filósofo e historiador, que assumiu claramente uma perspectiva crítica, em relação à forma como os outros investigadores sociais, seus contemporâneos, encaravam e estudavam o brincar e a Ludicidade. O autor coloca em evidência que, o brincar, não foi uma actividade que se desenvolveu proporcionalmente à evolução da civilização e, assim, se tornava mais sofisticada, pelo contrário, o brincar esteve no centro do indivíduo, desde o início da civilização. Assim e, segundo Huizinga (1971), desde os primórdios que o brincar está presente na vida humana, segundo determinado ritual, atitudes e/ou gestos. Tal como os animais, os homens também brincam, revelando imenso prazer e divertimento. O brincar é mais do que um fenómeno fisiológico, que ultrapassa a actividade puramente física e biológica.

Para este filósofo torna-se então fundamental saber o que há realmente de divertido no brincar. O brincar é intenso, é fascinante, é excitante; e, neste sentido é que se encontra a verdadeira essência do brincar, «(...) o mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido às suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos (...) Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo» (Huizinga, 1971, p.5).

Para Huizinga (1971) o brincar, não está ligado a uma determinada civilização ou concepção; todo o ser humano reconhece que o brincar lhe é intrínseco, porque em todas as fases de um jogo, o brincar, está presente, com qualidade de acção, bem

determinada e distinta, como forma específica de actividade, como forma significante e como função social.

O brincar, segundo Piers e Landau (1980), in Moyles (2002), «(...) desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocional, e (...) sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz» (p.21).

Educadores e pesquisadores atrás referenciados dão-nos incontornáveis exemplos de que o brincar é a maneira da criança aprender e mostram-nos a importância do seu papel, como meio educacional na aprendizagem infantil.

A criança durante o tempo que permanece no Jardim de Infância envolve-se com os seus pares em diversas actividades, ou seja, brinca numa grande variedade de contextos sociais. Como Hohmann & Weikart (2003) referem, esta interacção desencadeia-se de várias formas: brincando sozinha, com os seus pares, em grupo ou simplesmente observando as outras crianças.

Estes autores realçam alguns tipos de brincadeiras, das mais comuns entre as crianças: as brincadeiras exploratórias, onde a criança se envolve na manipulação de materiais e na experimentação de novas acções; as brincadeiras construtivas onde a criança expressa a sua actividade através de criações e se reconhece como criadora; e as brincadeiras de faz-de-conta onde a criança se envolve em troca de experiências que implicam a relação com os outros.

A criança, em idade Pré-Escolar, gosta de brincar com jogos assentes em regras e, de um modo geral, é a própria que as cria, em cooperação com os seus pares, preferindo estes aos jogos competitivos. Hohmann & Weikart (2003) reforçam esta ideia ao afirmarem que «(...) as crianças pré-escolares podem escolher livremente as suas actividades, (...) têm maiores probabilidades de se envolver em brincadeiras

construtivas, seguidas de brincadeiras exploratórias e de faz-de-conta e finalmente, de jogos simples cujas regras elas mesmo adaptam ou inventam (...)» (p.304).

Por conseguinte, verifica-se que o brincar nos ambientes educacionais, tem consequências na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Cabe ao Educador de Infância, avaliar o brincar como um instrumento de aprendizagem, através da sua interação e intervenção directa com as crianças. É importante, que os adultos se posicionem numa perspectiva de compreensão face às ideias das crianças e mantenham uma mente aberta a novas aprendizagens para que se desmistifiquem crenças, aqui concretamente, acerca do modo as crianças desenvolvem as suas aprendizagens, mas também, no sentido de se colocarem numa posição auto-crítica para que possam avaliar o quanto as suas ideias e crenças influenciam e/ou repercutem nas crianças no decurso do tempo em que permanecem juntos. Brincar e comunicar naturalmente com as crianças, de modo colaborante faz com que os processos de aprendizagem se intensifiquem e torna «...mais eficaz no apoio às aprendizagens das crianças do que o controle ou o dar-lhes lições» (Holmann & Weikart, 2003, p.306).

5.2 A Perspectiva Sócio-Cultural do Brincar

Acreditamos que brincar é a actividade dominante das crianças, em todas as culturas. Nesta perspectiva o brincar está estreitamente associado às crenças e valores da sociedade em que vivemos onde aparece, inevitavelmente, ligado ao meio e à cultura. brincar «(...) é o resultado de relações inter individuais, portanto de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar» (Wajskop, 1995, p.29).

Da nossa experiência profissional, verificamos que a criança ao brincar explora, pergunta e reflecte sobre os diferentes aspectos da sua cultura e sobre a realidade que a envolve «(...) brincar é uma forma de comunicação cultural em que as crianças são capazes de criar um entendimento mútuo acerca (...), dos espaços, pessoas em presença e actividades, (...) criando um contexto de negociação e acção que é, precisamente, o brincar ao faz-de-conta (...)» (Sarmiento & Cerisara, 2004, p. 87).

De acordo com a perspectiva ecológica de educação e desenvolvimento, o ser humano é inevitavelmente influenciado mas também influencia o meio em que vive. Os diferentes contextos de vida da criança e as relações que estabelecem entre elas, influenciam a sua educação (Bronfenbrenner, 1996). Esta teoria que surge na década de 60 do século XX, e para a qual efectivamente se destacam como prementes os estudos do citado psicólogo. Estes estudos remetem-nos para uma observação e análise do desenvolvimento humano tendo como referencia os contextos reais e concretos onde os indivíduos se inserem.

Esta teoria reconhecida como teoria ecológica do desenvolvimento humano revoluciona as tendências da psicologia científica que, até então, consideravam o individuo isolado do seu meio envolvente. A inovação de Bronfenbrenner acenta na mudança de concepção acerca das relações que a criança estabelece com o seu ambiente «(...) em vez de um ser meramente objecto de forças externas a criança passa a ser vista e estudada como um organismo activo procurando estímulo, provocando respostas, alterando e ainda criando o seu próprio ambiente circundante, ambiente este que podemos chamar de contexto» (Correia, 1995, pp.38).

Inerente à perspectiva deste psicólogo encontramos um sujeito que passa a ser visto como um ser dinâmico criativo e interactivo, que se encontra em constante desenvolvimento e que interfere na dinâmica do contexto onde se encontra integrado.

Isto é, influencia e é influenciado num processo de mutua adaptação. Saliente-se ainda, que o ambiente não se restringe a um contexto balizado, leia-se restrito, mas que engloba inter-relações entre contextos diversificados.

Os costumes, tradições, modelos, normas e valores do sistema sócio cultural que cada criança vive caracterizam e reflectem, necessariamente, o seu desenvolvimento e implicitamente o seu brincar.

Nesta perspectiva, a existência dos diferentes contextos educativos onde a criança se insere, assim como, a acção pedagógica do Educador, conforme nos refere Branco (2000):

só quando os educadores e a Escola conhecerem o sistema de relações das pessoas do Bairro de lata ou do residencial, da aldeia ou da vila, souberem como as pessoas comunicam e falam (...) só então é possível aos educadores saber o que é que as crianças sabem (...) porque o mais importante não é ensinar, mas aprender com a criança qual é o seu saber para poder mostrar-lhe como se fala e regista o seu saber. Só assim é possível a um educador ou professor, fazer coincidir a sua cultura e conhecimentos académicos, com a cultura da criança e a do seu meio social. Se os educadores acreditam que cultura é só o que eles aprenderam e sabem, arriscam-se a promover a segregação na escola (p.195).

Sendo assim, o educador desempenha um papel-chave neste processo, quando encoraja ou desafia a criança a incluir nas suas brincadeiras os jogos tradicionais, canções ou danças das suas regiões a transmiti-la aos seus pares, dar o seu contributo a nível cultural.

O brincar, é por excelência um espaço de criação cultural, que não é interno à criança, mas o qual vai ser aprendido consoante o seu contexto cultural, «(...) revelar as brincadeiras das crianças numa perspectiva nova, (...) facto este que constitui (...) o

vestígio da herança biológica do homem bem como da sua capacidade de produzir cultura» (Garvey, 1992, p.7).

A brincadeira é, deste modo, uma actividade humana na qual a criança é introduzida de modo a recriar e assimilar a experiência sócio cultural dos adultos. brincar é uma excelente oportunidade de experimentar, com relativa segurança, novos comportamentos em contextos diferentes. Nas brincadeiras, observamos que as crianças, utilizam vários esquemas de observação da sua realidade social, embora tenham alguns elementos em comum com outras realidades sociais.

Segundo Moyles (2006) «(...) o brincar e as actividades a ele associadas estabelecem ordem na cultura infantil (...)» (p.69).

As regras de jogo disponíveis para as crianças numa determinada sociedade, compõe assim a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que a criança conhece compõem a sua própria cultura lúdica.

O papel das interacções sociais no desenvolvimento da criança é importante na teoria de Vigotsky, para definir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta zona refere-se à distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que consegue fazer com a ajuda de um adulto.

Nos Currículos que valorizam a estruturação do brincar o adulto interage com as crianças, a nível individual ou a nível de pequenos grupos utilizando um vocabulário que elas possam compreender e adequando a sua participação ao nível das crianças. «A ideia é que a criança pode ter desenvolvido um certo nível de competência em uma habilidade, que pode ser realizada de forma independente e sem ajuda. Esse nível é chamado por, Vygotsky de nível desenvolvimental real» (Moyles, 2006, p 37).

De acordo com Vygotsky (1989), o ser humano tem capacidades naturais para aprender e para ensinar sem as quais a cultura humana nunca se teria desenvolvido e, é

esta perspectiva que coloca a instrução no centro de todo o desenvolvimento em que o potencial de aprendizagem da criança é relevado em interacções com outras pessoas.

Sumariamente podemos referir que, segundo Vygotsky, a criança é considerada construtora activa do conhecimento. Contudo o autor, defende que a sustentabilidade do seu pensamento e do seu processo de aprendizagem acenta nas interações sociais entre a criança, ser em crescimento, e os outros membros da sua comunidade «(...) A aprendizagem é conseguida, em primeiro lugar, através da cooperação com os outros, numa grande variedade de cenários sociais – com colegas, professores, pais e outras pessoas importantes para a criança – e, em segundo lugar, através dos “representantes simbólicos” da cultura da criança – e, através da sua arte e linguagem, através das actividades lúdicas e canções, através das metáforas e modelos» (Smith, Cowie & Blades, 1998, p.489).

Outras relações sociais vão contribuir para a interacção com outros, as quais levam as crianças a realizarem jogos, onde intervêm as suas concepções e experiências no meio familiar e no mundo, e o confronto com a cultura dos seus pares e dos adultos com quem convivem no Jardim de Infância que frequentam.

Na cultura lúdica contemporânea, podem ser destacados alguns aspectos que contribuíram para se desenvolverem formas solitárias de jogos, ou seja, interacções sociais diferidas, através de objectos portadores de acções e de significações.

Alguns acontecimentos, como o aumento da indústria dos brinquedos, colocaram no mercado objectos muito atraentes, transformando, deste modo, as interacções sociais, passando o objecto a ter um papel relevante sobre a cultura lúdica. «(...) Além disso, a actividade solitária de jogos de “videogame” e de computador diminui o tempo gasto em actividades grupais e em outras actividades ao ar livre (...)» (Brown, 2006, p.64).

A televisão e os brinquedos vão transmitir à criança conteúdos e esquemas que vão contribuir para a modificação da cultura lúdica constituindo, assim, aspectos significativos na diminuição do estímulo para brincar.

A sociedade propõe uma enorme quantidade de produtos às crianças, os quais são a representação ou o reflexo das concepções que os adultos formulam sobre as crianças, bem como os conhecimentos sobre a criança disponíveis à época.

Mas, o que vai caracterizar a cultura lúdica, em parte, também é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais, que são impostas à criança.

De facto, actualmente é preocupante a redução de oportunidades de jogo livre espontâneo ou exploratório nas crianças e, a forma como se têm institucionalizado as culturas escolares e os tempos livres na infância. Contudo, «A necessidade de todas as crianças terem oportunidade de brincar foi oficialmente reconhecida, mas o seu valor como instrumento educacional não foi necessariamente aceite por todas as culturas (...)» (Curtis, 2006, p.40).

Pensamos ser um problema, não só do sistema educativo, mas também, dos estilos educativos fomentados pelas famílias, acrescidos pelos constrangimentos próprios da vida urbana. «(...) Os efeitos culturais do ambiente familiar não podem ser ignorados, pois têm uma considerável influência sobre os padrões posteriores do comportamento e do brincar da criança (...)» (Curtis, 2006, p. 41).

Nos contextos educativos existentes nas vidas actuais das nossas crianças, para além do tempo escolar, é o prolongamento de outras “escolas” que intitulamos de “tempos livres”. Como profissionais de educação temos que pensar no brincar como um instrumento de aprendizagens e como parte integrante do processo educativo.

5. 3. O Brincar e a Contribuição na Socialização da Criança

Uma das mudanças significativas nos “mundos” da infância, em idade Pré-Escolar, ocorre quando as crianças passam a frequentar o Jardim de Infância. Trata-se do contexto institucional mais representativo da infância contemporânea, onde a criança enquanto actor social, individual e colectivo, implicado no seu mundo de vida quotidiano tem um papel importante.

A partir das relações sociais e interacções que a criança estabelece com as outras crianças e os adultos presentes nesse contexto, estamos a contribuir, para que as crianças adquiram significados e estruturarem as suas experiências sociais.

Ferreira (2004) reforça a ideia «(...) é também nas instituições e/ou na acção social que a infância é socialmente construída, pelas próprias crianças e pelos adultos, nas experiências quotidianas em que elas se inserem, jogam e negociam discursivamente posições subjectivas, impregnadas por relações de género, idade, classe social e poder (...)» (p.19).

O Educador de Infância não deve menosprezar a biografia familiar da criança, no Jardim de Infância. Este tem que se predispor a entender os dois contextos como espaços sociais, que constituem a vida quotidiana da criança, mesmo que possam divergir nas suas estratégias, propósitos e estilos educativos.

De acordo com Costa (1992), in Ferreira (2004), o ambiente familiar é o espaço social onde as crianças «(...) partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida» (p.65), e que muitos comportamentos que as crianças tem em casa não são valorizados pelos profissionais, no Jardim de Infância, reacções que não são entendidas pelas crianças.

É, por intermédio da rotina familiar que as crianças são introduzidas na sua cultura, onde adquirem conhecimentos acerca da vida familiar e da comunidade envolvente, o que lhes vai permitir participar num mundo social mais alargado.

A criança, por sua vez, ao participar na estrutura do Jardim de Infância, em processos de integração social, ou seja, em acções sociais organizadas e regulares que permitem a sua reprodução no tempo e no espaço, e vai paralelamente, integrar-se na ordem institucional adulta e na ordem instituinte da criança, as quais vão, deste modo, reflectir dentro das instituições a força das estruturas sociais que as influenciam, bem como, das acções que, colectivamente ou individualmente, marcam a sua presença.

Através do brincar, a criança tem a possibilidade de expressar sem restrições, os seus desejos, interesses e anseios, ou seja, recriar um mundo à sua imagem e sem interferência dos adultos. «(...) Brincar seria, assim, sinónimo de socialização das crianças no mundo adulto e esta equivalente a preparação para a vida pela incorporação antecipada de papeis sociais (...)» (Sarmiento & Cerisara, 2004, p.83).

As práticas sociais quotidianas, onde as crianças constroem os seus significados, e, onde organizam as suas actividades em acções colectivas são, geralmente, o que designamos por “brincadeira”.

É nos momentos de lazer, e no brincar com o seu grupo de pares, que a criança constrói a acção social de maior relevo, que lhe vai permitir inferir a sua importância no seu processo de socialização, que se desenvolve através das interacções onde são partilhados interesses comuns, preocupações e valores. «(...) sendo uma competência sócio-cognitiva aprendida no contexto e no decurso dos jogos e brincadeiras (...) mas, fundamentalmente, um modo de a criança se constituir, por esta via, como actor social (...)» (Sarmiento & Cerisara, 2004, pp.88-89).

Brincar permite que o grupo se auto-estruture na partilha e comunicação de saberes ao mesmo tempo que se dá um desenrolar das actividades, no Jardim de Infância, que servem para consolidar e reforçar os significados partilhados. Neste sentido os Educadores têm um papel – chave a desempenhar, proporcionar às crianças momentos para se desenvolver o brincar.

Nesta perspectiva Moyles (2006) refere, Smilansky (1968) que experimentou vários métodos para encorajar esse brincar «e descobriu que o método mais efectivo era o adulto ou o professor iniciar a dramatização com pequenos grupos de crianças e ajudá-las a sustentar e desenvolver essa actividade por um certo período de tempo. Ela chama a isso tutoramento do brincar» (p. 31).

Esta e outras formas de encorajamento por parte do adulto, faz com que se dê efectivamente um aumento da quantidade e complexidade do brincar de faz-de-conta, levando as crianças a desenvolverem mais habilidades sociais, cognitivas e linguísticas.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

1. Contexto da Investigação

Os pressupostos previamente conceptualizados, que orientam a presente investigação remeteram-nos para a sua focalização numa determinada área geográfica – cidade de Setúbal e para a selecção dos Jardins de Infância, que nela se localizam independentemente da entidade da tutela.

Desta forma, ao iniciar a pesquisa foi efectuado um levantamento de todos os Jardins de Infância da cidade de Setúbal. Foi colocado como pré-requisito para entrega e preenchimento dos questionários a aplicar como instrumento de recolha de dados que os Educadores de Infância exercessem funções na sala de Jardim de Infância, i.e. com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Acresce referir que os dados, acerca dos referidos estabelecimentos, ou seja número e localização, foram recolhidos por consulta da Carta Social do Município.

Foi tida em linha de conta o horário de funcionamento dos estabelecimentos e contactadas previamente as entidades e/ou serviços responsáveis. Estes elementos constituíram-se facilitadores da entrega e recolha dos questionários, bem como, da adesão dos profissionais à participação neste estudo.

2. Método de Recolha de Dados

Numa investigação empírica, «(...) a teoria é um ponto de partida insubstituível e o elemento que comanda os seus momentos e opções fundamentais (...)» (Silva & Pinto, 2005, p.57).

Assim, delineou-se um percurso para a mesma que nos conduziu à opção pelos métodos de recolha de dados que passamos a enunciar.

Os objectivos definidos, no Capítulo I levaram-nos a optar pela técnica do inquérito por questionário, o qual irá privilegiar «...o uso extensivo do inquérito apesar de todas as limitações apontadas ao seu valor intrínseco enquanto técnica de investigação empírica» (Silva & Pinto, 2005, p.167).

O método seleccionado para recolha de dados nesta investigação implica o recurso a técnicas de amostragem, dado incidir em populações amplas.

Muito embora tivessem sido entregues para preenchimento 100 questionários os dados trabalhados incidiram na análise de 92, uma vez que, 8 deles não foram devolvidos.

Posteriormente, todos os dados foram quantitativamente analisados com excepção da resposta à questão aberta que foi analisada qualitativamente.

Segundo Carmo & Ferreira (1998) «A utilização de métodos quantitativos (...) pressupõe (...) a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, (...) a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística (...)» (p.178).

Os objectivos de uma investigação quantitativa, segundo os autores atrás referidos, baseiam-se em fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos.

Tendo em conta que o questionário possui uma questão aberta, como já foi referido recorreu-se à análise de conteúdo, procurando-se efectuar deduções com base na lógica explicitada nas respostas dos Educadores de Infância, cujas categorias e unidades de sentido foram identificadas com o propósito da investigação.

Reichardt (1986), Cook (1986) citados em Carmo & Ferreira (1998) realçam um aspecto importante quando são utilizadas as metodologias quantitativas e qualitativas numa investigação, que se refere «(...) se a investigação o exigir poderá combinar a sua utilização (...)» (p.183), e dão importância ao facto de se «(...) utilizarem métodos diferentes pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos, do mesmo modo que a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos» (p.184).

3. O Inquérito por Questionário

Quanto à classificação da técnica de pesquisa, o inquérito por questionário, que dada a natureza deste estudo é a que melhor se adequa, é importante referir, que se trata de uma técnica não documental de observação não participante, isto porque não se verifica a intervenção do observador, quer nos grupos, quer nas situações, assim como, nos processos sociais em análise. Desta forma, e numa sequência lógica, o inquérito por questionário é a técnica de recolha de informação deste estudo, que na sua essência «(...) consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas» (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.188).

O inquérito por questionário visa a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que as hipóteses sugerem.

O questionário elaborado apresenta-se dividido em quatro partes. A primeira direcciona-se para a recolha de informação acerca de dados pessoais dos profissionais a inquirir. A segunda pretende recolher as suas opiniões sobre a função do Jardim de Infância; a concepção que detêm acerca da qualidade nestes contextos educativos; bem como a importância que atribuem à relação/contacto com os pais. A terceira parte é constituída por uma questão aberta onde se pretende que as Educadoras de Infância descrevam o funcionamento de um dia na sala, da qual são responsáveis. Na quarta e última parte do questionário pretende-se perceber qual o grau de satisfação profissional das Educadoras inquiridas.

Segundo Silva & Pinto (2005) « Deste modo se compreenderá o uso extensivo do inquérito apesar de todas as limitações apontadas ao seu valor intrínseco enquanto técnica de investigação empírica (p. 167).

O questionário realizado correspondeu ao inquérito de administração directa, na medida em que foram os inquiridos, os Educadores de Infância, a registar as suas respostas e onde, a presença do inquiridor não foi condição necessária à sua exequibilidade. Importa referir que o questionário foi entregue em mão pela autora deste estudo, que deu todas as explicações úteis ao seu preenchimento, encontrando-se as respostas devidamente codificadas.

Como já foi referido, o inquérito por questionário contém uma questão aberta, em que «(...) o inquirido pode responder livremente, embora no âmbito das perguntas previstas», (Silva & Pinto, 2005, p.112) e questões fechadas, que são aquelas em que «(...) o inquirido tem de optar entre uma lista tipificada de respostas» (Silva & Pinto, 2005, p.112).

De notar que, tratando-se de um assunto de carácter sensível, intrinsecamente ligado ao profissionalismo dos Educadores de Infância, a sequência das questões foi estrategicamente coordenada, a fim de evitar enviesamentos.

Em relação ao questionário, importa ainda mencionar os objectivos para os quais o método é particularmente adequado: a) para o conhecimento de uma população enquanto tal (condições de vida, comportamentos, valores ou opiniões); b) «(...) a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população (...) e para os casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade». (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.189)

O facto de o inquérito por questionário conter uma questão aberta, implicou o recurso à análise de conteúdo «(...) Sistemática-porque a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objectivos que o investigador quer atingir (...) Quantitativa, uma vez que na maior parte das vezes é calculada a frequência dos elementos considerados significativos (...)» (Carmo &, Ferreira, 1998, p.251).

Ainda segundo o mesmo autor a análise de conteúdo passa por três etapas básicas, que devem ser seguidas pelo investigador, que são: 1) Pré-análise: colheita e organização do material, a analisar; 2) Descrição Analítica: estudo do material orientado pelas hipóteses e referencial teórico, escolha das unidades de análise e análise da frequência das categorias para se fazer o quadro de referência do modelo de funcionamento da sala, desde manhã até à tarde, num dia normal, no Jardim de Infância; 3) Interpretação inferencial: com o quadro de referência, os conteúdos são revelados em função dos propósitos do estudo.

Parece-nos de salientar que se considerou pertinente a utilização da complementariedade entre a metodologia quantitativa e qualitativa. Patton (1990) citado em Carmo & Ferreira (1998) refere que «(...) uma forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias (...)» (p.183).

4. O Universo dos Inquiridos

De acordo com o objecto de análise em questão, procedeu-se à identificação de uma amostra que pudesse fundamentar o problema evidenciado. A técnica de pesquisa por amostragem consiste em interrogar um subconjunto de entre a totalidade da população que interessa aos objectivos do inquérito.

A população inquirida é constituída por todas as Educadoras de Infância (100) a exercer funções nos Jardins de Infância da cidade de Setúbal, que trabalham com crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Foram distribuídos os questionários às 100 Educadoras de Infância que exercem a sua actividade em diferentes tipos de instituições – Jardins de Infância da Rede Pública, da Rede Solidária e dos Estabelecimentos Particulares de Apoio Social, comumente designados por Lucrativos.

5. Procedimentos e Questões Éticas da Investigação

Após a elaboração do inquérito por questionário foram contactados os Estabelecimentos a fim de apresentar aos seus responsáveis os objectivos do estudo e metodologias subjacentes. Apresentou-se ainda às Educadoras de Infância uma ideia geral acerca deste trabalho e dos propósitos a atingir.

Numa segunda fase distribuíram-se os questionários pelos respectivos Jardins de Infância, tendo-se reforçado a garantia da confidencialidade de toda a informação recolhida bem como o anonimato.

Estabeleceu-se um prazo entre uma a duas semanas para preenchimento dos questionários e que ficou previamente acordado com os inquiridos.

6. Recolha e Tratamento dos Dados

Parece-nos importante salientar que muito embora os inquiridos tivessem sido advertidos acerca da necessidade do preenchimento integral do questionário, tal não se verificou a quando da leitura prévia dos mesmos no que concerne a questões pontuais nalguns dos questionários. Refira-se ainda que dos 100 questionários entregues foram recolhidos 92 o que nos indica que apenas 8% das inquiridas não respondeu.

No âmbito desta investigação procedeu-se ao tratamento dos dados dos inquéritos por questionário. Depois das informações lidas e orientações da análise (após uma “leitura na diagonal” do questionário), os dados recolhidos, em que um grande número de respostas são pré-codificadas são alvo de «(...) um tratamento quantitativo que possibilita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar

as correlações. (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.190), ou seja, os dados são submetidos a uma análise estatística.

Para o efeito recorreu-se à introdução dos valores e variáveis no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), por intermédio do qual foram estabelecidas relações através da distribuição de frequências.

Em consequência do questionário dispor de uma questão aberta (Parte III), foi necessário recorrer para tratamento da informação, à técnica de análise de conteúdo, a qual tem como finalidade efectuar «(...) a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...), com a ajuda de indicadores» (Carmo & Ferreira, 1998, p.251-252).

Vala (1981) citado por Silva & Pinto (2005) considera que todo este processo que envolve a análise de conteúdo, implica uma desmontagem do discurso e a realização de um novo discurso por meio de um processo de localização – atribuição de segmentos de sentido, que é consequência de uma relação dinâmica entre as categorias de produção do discurso a examinar e as condições de produção do exame.

Assim sendo, o material recolhido foi submetido a uma análise que permitiu obter informação quantitativa (análise estatística dos dados) e informação qualitativa (análise de conteúdo) sobre o funcionamento da sala do Jardim de Infância.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Como foi referido no Capítulo III, o estudo empírico teve por base um inquérito por questionário a 100 educadoras de infância, tendo sido obtidas 92 respostas. Nesta conformidade procede-se de seguida à apresentação e interpretação dos resultados obtidos.

1. Caracterização da Amostra

Tendo em vista potenciar a análise de dados e designadamente poder explorar o cruzamento de algumas variáveis presentes, procede-se em primeiro lugar à caracterização das Educadoras inquiridas.

Assim, apresenta-se seguidamente os dados referentes às questões constantes da Parte I do questionário.

Quadro 1:

Idade das Educadoras de Infância

Idade	Nº	%
20 – 29	30	32,6
30 – 39	36	39,1
40 – 49	20	21,7
≥ 50	6	6,5

Como se pode observar no Quadro 1, o maior número de Educadoras inquiridas situa-se na faixa etária compreendida entre os 30 e os 39 anos (39,1%), seguida da faixa etária dos 20-29 anos, apenas seis das inquiridas têm 50 ou mais anos de idade (6,5%).

Poderá assim afirmar-se que a maioria das Educadoras de Infância se encontra numa faixa etária compreendida entre os 20 e os 39 anos.

Quadro 2:

Ano de Conclusão do Curso de Educadora de Infância

	Nº	%
Antes de 1980	11	12
Entre 1980 e 1989	17	18,5
Entre 1990 e 2000	40	43,5
Depois de 2000	24	26,1

Relativamente ao ano em que concluíram a sua formação, regista-se que, de acordo com o Quadro 2, 40 das inquiridas (43,5%) terminaram o curso de Educadora de Infância entre 1990 e 2000, e 24 terminaram-no depois de 2000 (26,1%) É de realçar que somente 11 concluíram o seu curso antes de 1980 (12%).

Verifica-se assim que a maior parte das inquiridas concluiu o seu curso a partir dos anos 90.

Quadro 3:

Anos de Exercício Profissional

	Nº	%
Menos de 1 ano	6	6,5
De 1 a 4 anos	21	22,8
De 5 a 10 anos	27	29,3
De 11 a 30 anos	34	37

Pela análise do Quadro 3 pode-se verificar que 34 das inquiridas (37%) exercem a sua profissão entre 11 a 30 anos, 27 entre 5 a 10 anos (29,3%) e somente 4 das inquiridas (4,3%) exercem a sua actividade profissional há mais de 30 anos. A percentagem menor refere-se a 6 inquiridas (6,5%) que exercem a sua actividade há menos de 1 ano.

Verifica-se, assim, que grande parte das Educadoras, possui experiência profissional há mais de 5 anos.

Quadro 4:

Tipo de Instituição

	Nº	%
Jardim de Infância Particular	24	26,1
Jardim de Infância da Rede Pública	14	15,2
Instituição Particular Solidarietà Social	52	56,5
Outra	1	1,1
Não respondeu	1	1,1

Conforme o Quadro 4, 52 das Educadoras inquiridas, exercem a sua actividade profissional, em Instituições Particulares de Solidarietà Social, (56,5%), 24 em Jardins de Infância Privados (26,1%) e 14 na Rede Pública do Ministério da Educação (15,2%).

Quadro 5:

Anos de Trabalho na actual Instituição

	Nº	%
Menos de 1 ano	21	22,8
1 - 4 anos	23	25
5 - 10 anos	27	29,3
11 - 30 anos	18	19,6
Mais de 30 anos	3	3,3

Tendo como base o Quadro 5, relativamente ao tempo em que as inquiridas exercem a sua profissão na Instituição, pode-se afirmar que o valor médio se situa entre os 5 os 10 anos. Das 92 inquiridas, 27 trabalha na Instituição entre 5 a 10 anos (29,3%), 23 entre 1 a 4 anos (25%). É de salientar que 21 das inquiridas trabalha na Instituição há menos de 1 ano (22,8%) e que apenas 3 exercem a sua actividade na Instituição há mais de 30 anos (3,3%).

2. Opinião das Educadoras sobre a Educação de Infância

Uma das dimensões que o inquérito por questionário procura apurar diz respeito ao ponto de vista das Educadoras de Infância relativamente a diferentes aspectos envolvidos na Educação de Infância, designadamente quanto à função do Jardim de Infância, aos indicadores da qualidade em Educação de Infância e à relação com as famílias, questões que constituem a Parte II do Questionário.

Quadro 6:

Opiniões das Educadoras relativas à Função do Jardim de Infância

AFIRMAÇÕES	Fortemente em desacordo		Em desacordo		De acordo		Fortemente de acordo		MÉDIA
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1.Uma ajuda importante na transição do meio familiar para o ensino básico	1	1,1	2	2,2	49	53,3	38	41,3	3,38
2.Um lugar onde as crianças têm oportunidade para brincar.	1	1,1	6	6,5	47	51,1	37	40,2	3,32
3.Uma introdução valiosa no campo educativo.	0	0	0	0	20	21,7	72	78,3	3,78
4.Um serviço de apoio às mães trabalhadoras.	0	0	17	18,5	55	59,8	19	20,7	3,02
5.Uma experiência educativa desejável para crianças até aos 5 anos.	0	0	1	1,1	25	27,2	65	70,7	3,7
6.Uma experiência mais ampla daquela que muitas famílias podem proporcionar aos filhos.	0	0	4	4,3	36	39,1	51	55,4	3,52
7.Uma possibilidade de bom desenvolvimento da linguagem e ampliação de vocabulário.	0	0	1	1,1	25	27,2	66	71,7	3,71
8.Uma primeira oportunidade para disciplinar as crianças.	8	8,7	37	40,2	37	40,2	9	9,8	2,52
9.Um aumento do rendimento familiar possibilitando que a mãe trabalhe.	8	8,7	32	34,8	44	47,8	8	8,7	2,57
10.Um encorajamento ao desenvolvimento físico e à independência.	0	0	5	5,4	37	40,2	47	51,1	3,47
11.Uma solução para as mães que não conseguem controlar os seus filhos.	35	38	44	47,8	10	10,9	2	2,2	1,77
12.Um alívio para as mães da sua contínua responsabilidade pelos filhos.	49	53,3	35	38	5	5,4	2	2,2	1,56
13.Um melhor desenvolvimento social da criança através de contactos com outras crianças e adultos.	0	0	0	0	22	23,9	69	75	3,76
14.Um meio estimulante orientado por profissionais, proporcionando um bom desenvolvimento global da criança.	0	0	0	0	7	7,6	84	91,3	3,92
15. Uma oportunidade para as mães seguirem os seus próprios interesses.	28	30,4	34	37	25	27,2	3	3,3	2,03
16.Um estímulo ao desenvolvimento intelectual da criança.	0	0	0	0	31	33,7	59	64,1	3,66
17. Um substituto desejável de amas sem formação adequada.	8	8,7	9	9,8	41	44,6	31	33,7	3,07
18. Um espaço para promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças.	0	0	0	0	13	14,1	78	84,8	3,86
19.Um contributo para a igualdade de oportunidades no acesso à escola	0	0	5	5,4	31	33,7	54	58,7	3,54
20. Um estímulo à curiosidade e ao pensamento crítico da criança.	0	0	0	0	19	20,7	72	78,3	3,79
21. Uma oportunidade para o despiste de inadaptações	0	0	3	3,3	36	39,1	51	55,4	3,53
22. Um serviço de carácter social para crianças com dificuldades especiais.	2	2,2	11	12	47	51,1	29	31,5	3,16

De modo a apurar a opinião das Educadoras de Infância sobre a função do Jardim de Infância usou-se uma escala de atitudes integrando 22 afirmações (cf. Anexo) cujas respostas foram codificadas de 1 a 4 – Fortemente em Desacordo (1), Em Desacordo (2), De Acordo (3), e Fortemente de Acordo (4).

De acordo com o Quadro 6 e a Figura 1 pode-se observar que as afirmações que recebem uma mais forte concordância são, por ordem percentual, as afirmações 3, 20, 7, 13, 14 e 18.

<p>[3] Uma introdução valiosa no campo educativo (100%)</p> <p>[20] Um estímulo à curiosidade e ao pensamento crítico da criança (99%)</p> <p>[7] Uma possibilidade de bom desenvolvimento da linguagem e ampliação de vocabulário (98,9%)</p> <p>[13] Um melhor desenvolvimento social da criança através de contactos com outras crianças e adultos (98,9%)</p> <p>[14] Um meio estimulante orientado por profissionais, proporcionando um bom desenvolvimento global da criança (98,9%)</p> <p>[18] Um espaço para promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças (98,9%)</p>
--

Figura 1

Afirmações mais valorizadas pelas inquiridas relativamente ao papel da Educação de Infância

Do mesmo modo pode-se observar, a partir do Quadro 6 e Figura 2, quais as afirmações que recebam uma maior percentagem de discordância das Educadoras de Infância no que se refere ao papel do Jardim de Infância, respectivamente, por ordem percentual, as afirmações 12,11 e 15.

- [12] Um alívio para as mães da sua contínua responsabilidade pelos filhos (**91,3%**)
- [11] Uma solução para as mães que não conseguem controlar os seus filhos (**85,8%**)
- [15] Uma oportunidade para as mães seguirem os seus próprios interesse (**67,4%**)

Figura 2

Afirmações menos valorizadas pelas inquiridas relativamente ao papel da Educação de Infância

De modo a conferir uma maior profundidade à análise do questionário considerou-se útil e justificado estabelecer um cruzamento de dados tendo em conta designadamente a variação das afirmações mais e menos valorizadas com a idade das educadoras, testando a eventual existência de relações entre as visões da Educação de Infância e os grupos etários - gerações.

Quadro 7:

Opinião sobre a Educação de Infância como introdução valiosa no campo educativo, segundo o Grupo Etário das Educadoras de Infância

		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	
Grupo Etário das Educadoras de Infância	20 - 29	5	16,7%	25	83,3%	30
	30 - 39	7	19,4%	29	80,6%	36
	40 - 49	7	35%	13	65%	20
	≥ 50	1	16,7%	5	83,3%	6
Total		20	21,7%	72	78,3%	92

De acordo com o Quadro 7, podemos observar que as Educadoras de Infância que mais valorizam a afirmação em análise situam-se nas faixas etárias dos 20 aos 39 anos (83,3% e 80,6%) e mais de 50 anos (83,3%).

Os dados do Quadro 7 não permitem, no entanto, estabelecer uma eventual relação entre as variáveis em análise.

Quadro 8:

Opinião sobre a Educação de Infância como estímulo à curiosidade e ao pensamento crítico da criança, segundo o Grupo Etário das Educadoras de Infância

		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	
Grupo Etário das Educadoras de Infância	20 - 29	2	6,7%	28	93,3%	30
	30 - 39	8	22,9%	27	77,1%	35
	40 - 49	6	30%	14	70%	20
	≥ 50	3	50%	3	50%	6
Total		19	20,9%	72	79,1%	92

De acordo com o Quadro 8, podemos observar que as Educadoras de Infância que mais valorizam a Educação de Infância como um estímulo à curiosidade e ao pensamento crítico da criança situam-se na faixa etária dos 20 aos 29 anos (93,3%).

É interessante observar que com o avanço da idade das Educadoras diminui o número de opiniões “Fortemente de Acordo” em relação à afirmação em análise.

Quadro 9:

Opinião sobre como um alívio para as mães da sua contínua responsabilidade pelos filhos, segundo o Grupo Etário das Educadoras de Infância

		Fortemente em desacordo		Em desacordo		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Grupo Etário das Educadoras de Infância	20 - 29	18	60%	8	26,7%	2	6,66%	2	6,66%	30
	30 - 39	17	48,6%	17	48,6%	1	2,86%	0	0%	35
	40 - 49	11	55%	8	40%	1	5%	0	0%	20
	≥ 50	3	50%	2	33,3%	1	16,7%	0	0%	6
Total		49	53,8%	35	38,5%	5	5,5%	2	2,2%	91

Pela análise do Quadro 9, em relação à afirmação de que “a função de uma instituição de infância é aliviar as mães da sua contínua responsabilidade pelos filhos”, verifica-se uma maior concordância de opiniões no grupo etário dos 20 aos 29 anos (60%) que consiste num “forte desacordo” em relação à afirmação supra citada.

Quadro 10:

Opinião sobre a Educação de Infância como uma solução para as mães que não conseguem controlar os seus filhos, segundo o Grupo Etário das Educadoras de Infância inquiridas

		Fortemente em desacordo		Em desacordo		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Grupo Etário das Educadoras de Infância	20 - 29	13	43,3%	13	43,3%	2	6,7%	2	6,7%	30
	30 - 39	13	37,1%	16	45,7%	6	17,1%	0	0%	35
	40 - 49	8	40%	11	55%	1	5%	0	0%	20
	≥ 50	1	16,7%	4	66,7%	1	16,7%	0	0%	6
Total		35	38,5%	44	48,4%	10	11%	2	2,19%	91

Pela análise do Quadro 10, verifica-se uma maior concordância de opiniões no grupo etário com mais de 50 anos que consiste no “desacordo” (66,7%) em relação à afirmação em análise. No entanto, os outros grupos etários também mostram uma concordância bastante significativa e que consiste em “forte desacordo” e “desacordo”.

Quadro 11:

Opinião sobre a Educação de Infância como uma oportunidade para as mães seguirem os seus próprios interesses, segundo o Grupo Etário das Educadoras de Infância inquiridas.

		Fortemente em desacordo		Em desacordo		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Grupo Etário das Educadoras de Infância	20 - 29	5	16,7%	13	43,3%	9	30%	3	10%	30
	30 - 39	12	34,3%	14	40%	9	25,7%	0	0%	35
	40 - 49	9	45%	5	25%	6	30%	0	0%	20
	≥ 50	2	40%	2	40%	1	20%	0	0%	5
Total		28	31,1%	34	37,8%	25	27,8%	3	3,3%	90

Pela análise do Quadro 11, verifica-se uma maior concordância de opiniões no grupo etário dos 40 aos 49 anos (45%) que consiste no “Fortemente em Desacordo” em relação à afirmação em análise.

Deste modo, e tendo por base os Quadros 7,9,10 e 11 que relacionam os já acima mencionados aspectos mais valorizados e menos valorizados pelas Educadoras de Infância com o grupo etário, não é possível tirar qualquer conclusão sobre uma eventual relação entre as variáveis em análise.

De acordo com Zabalza (1987) o Jardim de Infância não deve ser um espaço onde «a criança tenha já de adquirir uma cultura diversificada por áreas de conhecimentos mas sim a capacidade de aproximar-se à realidade manuseando recursos (...) fazendo-o de maneira consciente: visão mágica, poética, plástica, dramática, verbal, etc., da realidade e tudo isto com uma flexibilidade e riqueza concordantes com o seu próprio desenvolvimento» (p.71).

Sem perdermos de vista os objectivos do Jardim de Infância, os Educadores de Infância devem contribuir na implementação de «espaços capazes de integrar uma imagem mais construtiva da Infância e do que significa a nível de conteúdos, métodos, etc. e trabalhar o desenvolvimento integral dos sujeitos» (p.67).

Temos que ter em consideração que a criança ao ingressar no Jardim de Infância possui um leque vasto de experiências prévias que foram marcadas pelo seu meio familiar e sociocultural, com o seu ritmo particular de aprendizagem.

Zabalza (1987) reforça esta ideia afirmando que «A escola infantil é, pois, um espaço de influências multiplamente condicionadas e no qual incidem o próprio sujeito (o seu passado experiencial, o seu desenvolvimento prévio, o seu potencial, o seu ritmo, a sua posição social), (...)» (p.69).

Ao analisarmos as afirmações mais valorizadas pelas Educadoras de Infância incluídas neste estudo (Figura 1) podemos concluir que as suas opiniões se integram nos princípios defendidos pelo autor anteriormente referido.

3. Opinião das Educadoras relativamente aos Factores Promotores da Qualidade em Educação de Infância

Para apurar as atitudes das Educadoras relativamente aos indicadores de qualidade em Educação de Infância recorreu-se a uma escala de atitudes, construída de modo semelhante à anteriormente referenciada (cf. Anexo), sendo os resultados apresentados no Quadro 12.

Quadro 12:

Opiniões relativas à Qualidade em Educação de Infância

AFIRMAÇÕES	Fortemente em Desacordo		Em Desacordo		De Acordo		Fortemente de Acordo		MÉDIA
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1. Rácio adulto/criança.	0	0	1	1,1	36	39,1	44	47,8	3,53
2. Quantidade suficiente de materiais educativos.	0	0	5	5,4	43	46,7	44	47,8	3,42
3. Qualificação dos profissionais de educação.	0	0	0	0	22	23,9	70	76,1	3,76
4. Existência de planos pedagógicos anuais e/ou semanais.	0	0	0	0	35	38	57	62	3,62
5. Competência pessoal e profissional do director (a).	0	0	4	4,3	36	39,1	50	54,3	3,51
6. Cooperação com os pais.	0	0	0	0	21	22,8	71	77,2	3,77
7. Diferenciação das actividades de acordo com o desenvolvimento das crianças.	0	0	2	2,2	30	32,6	59	64,1	3,63
8. Qualidade das interações entre crianças e adultos.	0	0	0	0	16	17,4	76	82,6	3,83
9. Quantidade de espaço por criança.	0	0	1	1,1	33	35,9	58	63	3,62
10. Existência de registos sobre o desenvolvimento das crianças.	1	1,1	0	0	40	43,5	51	55,4	3,53
11. Estabilidade dos profissionais na instituição.	0	0	2	2,2	30	32,6	60	65,2	3,63
12. Equilíbrio entre actividades individuais, pequeno grupo e grande grupo.	0	0	1	1,1	35	38	56	60,9	3,6
13. Qualidade do equipamento e dos materiais.	0	0	1	1,1	38	41,3	52	56,5	3,56
14. Ambiente que promove oportunidades e experiências variadas.	0	0	0	0	20	21,7	72	78,3	3,78
15. Dimensão do grupo.	0	0	0	0	41	44,6	51	55,4	3,55
16. Existência de tempo para preparação e reflexão sobre o trabalho educativo.	0	0	1	1,1	16	17,4	75	81,5	3,8
17. Existência de parcerias com a comunidade.	1	1,1	3	3,3	34	37	54	58,7	3,53
18. Experiências dos profissionais.	0	0	5	5,4	40	43,5	47	51,1	3,46
19. Equilíbrio entre actividades iniciadas pelas crianças e as iniciadas pela educadora.	0	0	1	1,1	41	44,6	50	54,3	3,53
20. Conhecimento das perspectivas dos pais sobre educação de infância.	0	0	1	1,1	52	56,5	38	41,3	3,41
21. Diferenciação de actividades de acordo com os interesses das crianças.	0	0	1	1,1	30	32,6	61	66,3	3,65
22. Existência de documentação referente a trabalhos das crianças, transcrições dos comentários e conversas das crianças, fotografias e/ou vídeos das actividades.	0	0	0	0	34	37	58	63	3,63

[3] Qualificação dos profissionais de educação.(100%)
[4] Existência de planos pedagógicos anuais e/ou semanais (100%)
[6] Cooperação com os pais (100%)
[8] Qualidade das interações entre crianças e adultos (100%)
[14] Ambiente que promove oportunidades e experiências variadas (100%)
[15] Dimensão do grupo (100%)
[22] Existência de documentação referente a trabalhos das crianças, transcrições dos comentários e conversas das crianças, fotografias e/ou vídeos das actividades (100%)

Figura 3

Afirmações mais valorizadas pelas inquiridas relativamente à qualidade em Educação de Infância

De acordo com o Quadro 12 e a Figura 3, as afirmações que obtiveram maior concordância são as questões 3, 4, 6, 8, 14, 15, e 22, que obtiveram todas 100% de concordância.

[2] Quantidade suficiente de materiais educativos (5,4%)
[18] Experiência dos profissionais (5,4%)
[17] Existência de parcerias com a comunidade (4,4%)

Figura 4

Afirmações menos valorizadas pelas inquiridas relativamente à qualidade em Educação de Infância

Pelo contrário, como se pode observar igualmente no Quadro 12 e pela Figura 4, as afirmações que receberam maior discordância foram as afirmações 2, 18 e 17 (por ordem percentual).

Explora-se de seguida a eventual relação entre as opiniões das Educadoras relativamente aos factores promotores da qualidade em Educação de Infância e o tempo

de exercício da profissão. Pela análise dos Quadros 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19, que relacionam as sete afirmações mais valorizadas pelas inquiridas, com o tempo de exercício da profissão, pode-se referir que os dados obtidos não nos permitem concluir sobre a existência de uma relação entre estas variáveis, verificando-se que a totalidade dos inquiridos estão de “Acordo” ou “Fortemente de Acordo” sobre cada uma das afirmações tratadas independentemente dos anos de exercício da profissão de Educadora de Infância.

Quadro 13:

Opinião sobre a qualificação dos profissionais de educação como factor de qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão

		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	
Anos de exercício da profissão de Educadora de Infância	< 1 ano	1	16,7%	5	83,3%	6
	1 – 4 anos	2	9,5%	19	90,5%	21
	5 – 10 anos	6	22,2%	21	77,8%	27
	11 – 30 anos	12	35,3%	22	64,7%	34
	≥ 30 anos	1	25%	3	75%	4
Total		22	23,9%	70	76,1%	92

Analisando o Quadro 13, verifica-se que a maior parte dos inquiridos está “Fortemente de Acordo” com a afirmação em análise independentemente dos anos de exercício. Verifica-se, no entanto, que há uma maior concordância (90,5%), entre as Educadoras de Infância com 1 a 4 anos de exercício.

Quadro 14:

Opinião sobre a existência de planos pedagógicos anuais e/ou semanais como factor de qualidade em educação de infância, segundo o tempo de exercício da profissão

		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	
Anos de exercício da profissão de Educadora de Infância	<1 ano	3	50%	3	50%	6
	1 – 4 anos	5	23,8%	16	76,2%	21
	5 – 10 anos	14	51,9%	13	48,1%	27
	11 – 30 anos	12	35,3%	22	64,7%	34
	≥ 30 anos	1	25%	3	75%	4
Total		35	38%	57	62%	92

Fazendo, a análise do Quadro 14, verifica-se que a maior parte das inquiridas está “Fortemente de Acordo” com a afirmação em análise. Nota-se, no entanto, que existe uma maior concordância (76,2%), entre os inquiridos com 1 a 4 anos de exercício.

Quadro 15:

Opinião sobre a cooperação com os pais como factor de qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão

		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	
Anos de exercício da profissão de Educadora de Infância	<1 ano	0	0%	6	100%	6
	1 – 4 anos	3	14,3%	18	85,7%	21
	5 – 10 anos	8	29,6%	19	70,4%	27
	11 – 30 anos	10	29,4%	24	70,6%	34
	≥ 30 anos	0	0%	4	100%	4
Total		21	22,8%	71	77,2%	92

Pela análise do Quadro 15, verifica-se que a maior parte das inquiridas está “Fortemente de Acordo” com a afirmação em questão independentemente dos anos de exercício. Verifica-se, curiosamente, uma maior concordância (100%) entre as inquiridas com menos de 1 ano e mais de 30 anos de exercício da profissão de Educadora de Infância.

Quadro 16:

Opinião sobre a qualidade das interacções entre crianças e adultos como factor de qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão

		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	
Anos de exercício da profissão de Educadora de Infância	<1 ano	0	0%	6	100%	6
	1 – 4 anos	0	0%	21	100%	21
	5 – 10 anos	5	18,5%	22	81,5%	27
	11 – 30 anos	11	32,4%	23	67,6%	34
	≥ 30 anos	0	0%	4	100%	4
Total		16	17,4%	76	82,6%	92

Analisando o Quadro 16 verifica-se que a maior parte das inquiridas está “Fortemente de Acordo” com a afirmação em questão independentemente dos anos de exercício. Verifica-se, no entanto, que há uma maior concordância (100%) entre os inquiridos com menos de 1 ano até 4 anos de exercício e com mais 30 anos de exercício.

Quadro 17:

Opinião sobre o ambiente que promove oportunidades e experiências variadas como factor de qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão

		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	
Anos de exercício da profissão de Educadora de Infância	<1 ano	1	16,7%	5	83,3%	6
	1 – 4 anos	2	9,5%	19	90,5%	21
	5 – 10 anos	5	18,5%	22	81,5%	27
	11 – 30 anos	11	32,4%	23	67,6%	34
	≥ 30 anos	1	25%	3	75%	4
Total		20	21,7%	72	78,3%	92

Analisando o Quadro 17 verifica-se que a maior parte das inquiridas está “Fortemente de Acordo” com a afirmação em análise independentemente dos anos de exercício. O Quadro mostra que há uma maior concordância (90,5%) entre as inquiridas com 1 a 4 anos de exercício.

Quadro 18:

Opinião sobre a dimensão do grupo como factor de qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão.

		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	
Anos de exercício da profissão de Educadora de Infância	<1 ano	3	50%	3	50%	6
	1 – 4 anos	8	38,10%	13	61,90%	21
	5 – 10 anos	10	37%	17	63%	27
	11 – 30 anos	18	52,90%	16	47,10%	34
	≥ 30 anos	2	50%	2	50%	4
Total		41	44,6%	51	55,4%	92

Pela análise do Quadro 18 verifica-se que as opiniões das inquiridas está ligeiramente dividida entre estar de “Acordo” e “Fortemente de Acordo” em relação à “dimensão do grupo como factor de qualidade em Educação de Infância” independentemente dos anos de exercício. Mas, no entanto, há uma maior concordância, embora ligeira, entre as inquiridas com 1 a 4 anos de exercício e com 5 a 10 anos de exercício.

Quadro 19:

Opinião sobre a existência de documentação referente a trabalhos das crianças, transcrições dos comentários e conversas das crianças, fotografias e/ou vídeos das actividades como factor de qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão

		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	
Anos de exercício da profissão de Educadora de Infância	<1 ano	0	0%	6	100%	6
	1 – 4 anos	6	28,6%	15	71,4%	21
	5 – 10 anos	14	51,9%	13	48,1%	27
	11 – 30 anos	12	35,3%	22	64,7%	34
	≥ 30 anos	2	50%	2	50%	4
Total		34	37%	58	63%	92

Fazendo uma análise do Quadro 19 verifica-se que a maior parte das inquiridas está “Fortemente de Acordo” com a afirmação em questão, com excepção do grupo com 5 a 10 anos de exercício que conta com 51,9% das inquiridas que está simplesmente de “Acordo”. Verifica-se que a maior concordância (100%) se dá entre as inquiridas com menos de 1 ano de exercício.

Quadro 20:

Opinião sobre a quantidade suficiente de materiais educativos como factor de qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão

		Em desacordo		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Anos de exercício da profissão de Educadora de Infância	<1 ano	0	0%	2	33,3%	4	66,7%	6
	1 – 4 anos	1	4,8%	10	47,6%	10	47,6%	21
	5 – 10 anos	1	3,7%	10	37%	16	59,3%	27
	11 – 30 anos	3	8,8%	19	55,9%	12	35,3%	34
	≥ 30 anos	0	0%	2	50%	2	50%	4
Total		5	5,4%	43	46,7%	44	47,8%	92

Pela análise do Quadro 20 verifica-se que a maior parte das inquiridas está de “Acordo” ou “Fortemente de Acordo” com a afirmação tratada independentemente dos anos de exercício. Só 5,4% das inquiridas estão em “Desacordo” com a afirmação em causa.

Quadro 21:

Opinião sobre a experiência dos profissionais como factor de qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão

		Em desacordo		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Anos de exercício da profissão de Educadora de Infância	<1 ano	1	16,7%	3	50%	2	33,3%	6
	1 – 4 anos	2	9,5%	8	38,1%	11	52,4%	21
	5 – 10 anos	1	3,7%	12	44,4%	14	51,9%	27
	11 – 30 anos	1	2,9%	16	47,1%	17	50%	34
	≥ 30 anos	0	0%	1	25%	3	75%	4
Total		5	5,4%	40	43,5%	47	51,1%	92

Pela análise do Quadro 21 verifica-se, tal como no Quadro anterior, que a maior parte das inquiridas está de “Acordo” ou “Fortemente de Acordo” com a afirmação tratada independentemente dos anos de exercício das mesmas. No entanto, verifica-se uma maior concordância entre as inquiridas com mais de 30 anos de exercício.

Quadro 22:

Opinião sobre a existência de parcerias com a comunidade como factor de qualidade em Educação de Infância, segundo o tempo de exercício da profissão

		Fortemente em desacordo		Em desacordo		De acordo		Fortemente de acordo		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Anos de exercício da profissão de Educadora de Infância	<1 ano	0	0%	0	0%	2	33,3%	4	66,7%	6
	1 – 4 anos	0	0%	0	0%	3	14,3%	18	85,7%	21
	5 – 10 anos	0	0%	0	0%	15	55,6%	12	44,4%	27
	11 – 30 anos	1	2,9%	3	8,8%	14	41,2%	16	47,1%	34
	≥ 30 anos	0	0%	0	0%	0	0%	4	100%	4
Total		1	1,1%	3	3,3%	34	37%	54	58,7%	92

Analisando o Quadro 22 conclui-se que a maioria das inquiridas (58,7%) está “Fortemente de Acordo” com a afirmação tratada. As maiores concordâncias verificam-se entre as Educadoras com mais de 30 anos de exercício (100%) e as Educadoras com 1 a 4 anos de exercício (85,7%).

Pela análise dos Quadros 20, 21 e 22, que relacionam as três afirmações menos valorizadas pelas inquiridas, com o tempo de exercício da profissão, não permitem estabelecer uma eventual relação entre as variáveis em análise.

O papel educativo desempenhado pela Educação de Infância passa por estratégias de comunicação entre profissionais, comunidade e pais, aspectos que são valorizados pelas Educadoras inquiridas (Figura 3).

Na sociedade actual existem problemas que muitas vezes os Educadores têm que gerir e dar resposta, como o factor da multiculturalidade, necessidades educativas especiais e na prestação de cuidados e apoio às famílias etc. É necessário que os Educadores de Infância saibam fundamentar as suas práticas em relação aos «... contextos com missões diferenciadas que afectam a profissionalidade das educadoras...» (Oliveira-Formosinho, 2000, p.157).

Os processos pedagógicos e métodos para atender esta diversidade que chegam aos Jardins de Infância, não são únicos, daí a necessidade do alargamento da cultura profissional, conhecimento de novos modelos e projectos pedagógicos e, fundamentalmente «para o aprofundamento da própria prática do educador e para a tomada de consciência do seu estilo pessoal de educar e ensinar» (Leandro, 2000, p.56). Uma vez que as Educadoras valorizaram a “*Qualificação dos Profissionais de Educação*” podemos dizer que, de certo modo, corroboram o que é defendido por Leandro (2000).

O trabalho dos Educadores de Infância é desempenhado em contextos institucionais e organizacionais muito diferenciados, em que as condições de trabalho são diversificadas, o que contribui como uma condicionante para os Educadores desenvolverem «diferentes padrões de interacção educadora/criança, educadora/pais, educadora/comunidade» (Oliveira-Formosinho, 2000, p.158).

As interacções a vários níveis e com diversos parceiros requer das Educadoras de Infância uma complexidade de papéis e funções, desde a sua sala até à sua capacidade de interacção com todos os outros parceiros, o que caracteriza «uma

singularidade da profissão de educadora e constituem mais um factor nessa abrangência de papel» (Oliveira-Formosinho, 2000, p.160), aspectos que de certo modo são valorizados neste estudo, quando consideram de grande importância a “*Qualidade das Interações entre Crianças e Adultos*”.

Neste trabalho de interações em Reggio Emília o espaço é muito valorizado. Malaguzzi (1984) citado em Edwards, Gandini & Forman (1999) «devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva» (p.157). Neste espaço, incluem-se as paredes da escola onde são exibidos os trabalhos das próprias crianças que incluem fotografias das várias etapas, e como vai decorrendo toda a evolução das actividades ou do projecto. Deste modo, pode-se «transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, (...) as exposições ajudam os professores na avaliação dos resultados de suas atividades e contribuem para seu próprio avanço profissional» (Edwards, Gandini, Forman, 1999, p.156), aspectos que também são valorizados pelas Educadoras de Infância inquiridas de acordo com a importância que foi dada à afirmação 22, (Quadro 12).

4. Opinião das Educadoras sobre a Relação com as Famílias

De modo, a recolher as opiniões das Educadoras relativamente à relação com os pais, o inquérito inclui igualmente uma escala de atitudes (cf. Anexos)

De acordo com a Quadro 23, podemos concluir que os aspectos mais valorizados são a participação dos pais em ocasiões especiais como festas de Natal ou festividades locais (97,8%), seguido da realização de encontros periódicos com os pais para explicar

os métodos usados (94,6%) e a realização de entrevistas individuais da educadora com os pais (93,5%).

Quadro 23:

Opinião sobre a Relação com as Famílias

AFIRMAÇÕES	Sem Importância		Pouco Importante		Importante		Muito Importante		MÉDIA
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1. Entrevistas individuais da directora da instituição com os pais	3	3,3	25	27,2	42	45,7	19	20,7	2,87
2. Existência de dias especiais em que os pais podem permanecer na instituição.	1	1,1	17	18,5	47	51,1	25	27,2	3,07
3. Entrevistas individuais da educadora com os pais.	0	0	4	4,3	29	31,5	57	62	3,59
4. Relatórios escritos de avaliação das crianças.	2	2,2	9	9,8	46	50	32	34,8	3,21
5. Circulares aos pais.	0	0	6	6,5	52	56,5	29	31,5	3,26
6. Encontros periódicos com os pais para explicar os métodos usados.	0	0	2	2,2	38	41,3	49	53,3	3,53
7. Participação dos pais em ocasiões especiais como festas de Natal ou festividades locais.	0	0	0	0	22	23,9	68	73,9	3,76
8. Jornal escolar para os pais.	0	0	7	7,6	60	65,2	23	25	3,18
9. Existência de associação de pais.	1	1,1	11	12	52	56,5	26	28,3	3,14
10. Participação dos pais nas actividades da sala.	0	0	6	6,5	25	27,2	59	64,1	3,59

Por sua vez, os aspectos menos valorizados pelas Educadoras são respectivamente as entrevistas individuais da directora da instituição com os pais (30,5%), existência de dias especiais em que os pais podem permanecer na instituição (19,6%), e a existência de Associação de Pais (13,1%).

Pela análise conjunta dos aspectos valorizados e não valorizados pode-se inferir que as Educadoras, para além da participação das famílias em momentos festivos valorizam sobretudo a relação estabelecida directamente com as famílias em reuniões ou contactos individuais, desvalorizando a relação destas com a direcção da instituição e a existência de estruturas organizadas dos pais.

Quadro 24:

Opinião sobre participação dos pais em ocasiões especiais como festas de Natal ou festividades locais a como factor relevante da relação com os pais segundo o tipo de instituição actual

		Importante		Muito importante		Total
		Nº	%	Nº	%	
Tipo de Instituição	Jardim de Infância Particular	6	26,1%	17	73,9%	23
	Jardim de Infância da Rede Pública	4	28,6%	10	71,4%	14
	Instituição Particular Solidariiedade Social	12	23,5%	39	76,5%	51
	Outra	0	0%	1	100%	1
Total		22	24,7%	67	75,3%	89

Pela análise do Quadro 24, verifica-se que a maioria das inquiridas (75,3%) considera “Muito Importante” a participação dos pais em ocasiões especiais como festas de Natal ou festividades locais como factor relevante da relação com os pais. Nota-se

uma maior concordância, embora muito ligeira, entre as Educadoras que exercem a sua actividade nas IPSS.

Quadro 25:

Opinião sobre encontros periódicos com os pais para explicar os métodos usados como factor relevante da relação com os pais segundo o tipo de instituição actual

		Pouco Importante		Importante		Muito importante		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Tipo de Instituição	Jardim de Infância Particular	0	0%	7	30,4%	16	69,6%	23
	Jardim de Infância da Rede Pública	0	0%	6	46,2%	7	53,8%	13
	Instituição Particular Solidariedade Social	2	3,9%	24	47,1%	25	49%	51
	Outra	0	0%	0	0%	1	100%	1
Total		2	2,3%	37	42%	49	55,7%	88

Analisando o Quadro 25, verifica-se que a maioria das inquiridas considera ser “Importante” ou “Muito Importante” a afirmação em análise. Verifica-se uma maior concordância entre as inquiridas (69,6%) que exercem a sua actividade nos Jardins de Infância Particulares.

Quadro 26:

Opinião sobre entrevistas individuais da Educadora com os pais como factor relevante da relação com os pais segundo o tipo de instituição actual

		Pouco Importante		Importante		Muito importante		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Tipo de Instituição	Jardim de Infância Particular	3	13%	9	39,1%	11	47,8%	23
	Jardim de Infância da Rede Pública	0	0%	3	21,4%	11	78,6%	14
	Instituição Particular Solidarietà Social	1	1,96%	17	33,3%	33	64,7%	51
	Outra	0	0%	0	0%	1	100%	1
Total		4	4,5%	29	32,6%	56	62,9%	89

Fazendo uma análise ao Quadro 26 verifica-se que a maioria das inquiridas considera ser “Muito Importante” a afirmação em questão. Verifica-se uma maior concordância entre as inquiridas (78,6%) que exercem a sua actividade nos Jardins de Infância da Rede Publica.

Pela análise dos Quadros 24, 25 e 26, que relacionam as três afirmações mais valorizadas pelas inquiridas relativamente à relação com as famílias, com o tipo de Instituição em que as educadoras trabalham, não permitem estabelecer uma eventual relação entre as variáveis em análise.

Quadro 27:

Opinião sobre entrevistas individuais da directora da instituição dos pais como factor relevante da relação com os pais segundo o tipo de instituição actual de exercício das educadoras

		Sem importância		Pouco Importante		Importante		Muito importante		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Tipo de Instituição	Jardim de Infância Particular	0	0%	8	34,8%	11	47,8%	4	17,4%	23
	Jardim de Infância da Rede Pública	2	15,4%	5	38,5%	2	15,4%	4	30,8%	13
	Instituição Particular Solidariedade Social	1	1,96%	11	21,6%	29	56,9%	10	19,6%	51
	Outra	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	1
Total		3	3,4%	24	27,3%	42	47,7%	19	21,6%	88

Pela análise do Quadro 27 verifica-se que a maior parte das inquiridas considera ser “Importante” ou “Muito Importante” a afirmação em questão (69,3%) contra (30,7%) das inquiridas que considera a afirmação “Sem Importância” ou “Pouco Importante”. No entanto estes resultados não permitem estabelecer uma relação directa entre as opiniões das inquiridas e o tipo de instituição em que exercem funções.

Quadro 28

Opinião sobre a existência de dias especiais em que os pais podem permanecer na instituição como factor relevante da relação com os pais segundo o tipo de instituição actual de exercício das educadoras.

		Sem importância		Pouco Importante		Importante		Muito importante		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Tipo de Instituição	Jardim de Infância Particular	0	0%	3	13%	16	69,6%	4	17,4%	23
	Jardim de Infância da Rede Pública	0	0%	3	21,4%	6	42,9%	5	35,7%	14
	Instituição Particular Solidariedade Social	1	1,96%	10	19,6%	24	47,1%	16	31,4%	51
	Outra	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	1
Total		1	1,1%	17	19,1%	46	51,7%	25	28,1%	89

A análise do Quadro 28 mostra que a maior parte das inquiridas (79,8%) considera ser “Importante” ou “Muito Importante” a afirmação em análise contra 20,2% das inquiridas que considera a afirmação “Sem Importância” ou “Pouco Importante, independentemente do tipo de Instituição onde exercem funções.

Quadro29:

Opinião sobre a existência de associação de pais como factor relevante da relação com os pais segundo o tipo de instituição actual de exercício das educadoras.

		Sem importância		Pouco Importante		Importante		Muito importante		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Tipo de Instituição	Jardim de Infância Particular	1	4,3%	3	13%	14	60,9%	5	21,7%	23
	Jardim de Infância da Rede Pública	0	0%	0	0%	7	50%	7	50%	14
	Instituição Particular Solidarietà Social	0	0%	8	15,7%	30	58,8%	13	25,5%	51
	Outra	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	1
Total		1	1,1%	11	12,4%	51	57,3%	26	29,2%	89

Analisando o Quadro 29 verifica-se que a maior parte das inquiridas considera ser “Importante” (57,3%) ou “Muito Importante” (29,2%) a afirmação em questão, contra (13,5%) das inquiridas que considera a afirmação “Sem Importância” ou “Pouco Importante”, independentemente do tipo da Instituição onde exercem funções. Nota-se, no entanto, que as inquiridas do Jardim de Infância da Rede Pública consideram a afirmação em análise ligeiramente mais importante (100%) do que as inquiridas dos outros tipos de instituição.

Pela análise dos Quadros 27, 28 e 29, que relacionam as três afirmações menos valorizadas pelas inquiridas, com o tipo de instituição onde exercem a sua actividade, não permitem estabelecer uma eventual relação entre as variáveis em análise.

Os pais são os principais e os primeiros Educadores da criança, e o Jardim de Infância como instituição social e organizacional é o segundo a seguir á família, que vai

contribuir para a formação da criança como pessoa e como cidadão. Deste modo «os pais são um dos elementos intervenientes que não podem nem devem ficar afastados do processo educativo da criança» (Silva, 2002, p.92), tem que haver uma participação neste processo interactivo de ambas as partes, razão pela qual foi decidido interpretar no questionário um grupo de questões referentes a esta temática.

Os Educadores que exercem as suas funções em Jardins de Infância da Rede Pública, podem sentir um isolamento geográfico e profissional que tais contextos lhe impõe. Como refere Silva (2002) «Os pais são óptimos colaboradores, porque de facto eles conhecem essa realidade e podem em muito ajudar o educador. Ambos estão na mesma encruzilhada educativa, com saberes e competências que se podem inter cruzar e que beneficiarão não só as crianças, mas também os adultos» (p.107). Contudo parece que as Educadoras de Infância incluídas neste estudo dão mais importância aos contactos de carácter mais pontual com pais, nomeadamente a sua participação em festas ou através de encontros periódicos ou entrevistas.

É reconhecido que as Associações de Pais tem um papel importante no processo educativo, no entanto, segundo Canário (1992) citado por Silva (2002) «É importante distribuir o poder e dar autonomia a cada sujeito para colaborar e intervir voluntariamente, espontaneamente e criativamente, o que nem sempre é viável pelas características culturais dos sujeitos, neste caso educadores de infância e pais» (p.107). No entanto, que as inquiridas do Jardim de Infância da Rede Pública consideram a afirmação em análise ligeiramente mais importante (100%) do que as inquiridas dos outros tipos de instituição.

Pela análise dos Quadros 27, 28 e 29, que relacionam as três afirmações menos valorizadas pelas inquiridas, com o tipo de instituição onde exercem a sua actividade, não permitem estabelecer uma eventual relação entre as variáveis em análise.

O Jardim de Infância é um espaço onde as relações com os pais e os Educadores de Infância apresentam um quadro positivo, embora nalguns casos a participação dos pais é muito reduzida «atendendo que não passou para além de contactos ocasionais entre os educadores e as famílias» (Silva, 2002, p.108) o que neste estudo é mais valorizado pelas Educadoras como foi já referido.

Os Educadores de Infância tem um papel muito importante nas relações com os pais, de modo, a que estes contribuam na coloboração das actividades com cariz pedagógico, e também na construção do ambiente do Jardim de Infância que constitui «o caminho para a participação, para uma educação verdadeiramente democrática» (Silva, 2002, p.106-107).

5. Funcionamento e Rotina Diária da Sala

De acordo com a análise realizada aos questionários respondidos pelas Educadoras de Infância, em relação à questão da descrição do modelo de funcionamento da sala, desde manhã até à tarde, num dia normal, efectuou-se a análise dos discursos proferidos, através de uma prévia categorização e subcategorização, onde se colocaram os indicadores (unidades de sentido), destacados pela sua pertinência neste estudo. Importa referir que das 92 inquiridas, apenas 81 responderam à questão. Desta forma, 11 das inquiridas optaram por não responder à questão.

A forma como as educadoras organizam um dia no Jardim de Infância, pelo modo como as próprias o expressam, sugere-nos que não existem diferenças significativas no que se refere à organização das actividades e implementação de rotinas nas respostas contempladas neste estudo, designadamente as que dependem da rede Pública, da rede Solidária e da rede Privada. Segundo Hohmann e Weikart (2003) «(...)

as rotinas de grupo que têm em conta as escolhas e decisões das crianças, podem ajudá-las a construir relações sociais positivas, e um sentido comunitário (...)» (pp.593-594).

No que concerne aos prolongamentos de horário verifica-se que a rede Pública, dado que no universo em estudo não dispõe dessa componente, ela não é referida na resposta aos Educadores à questão aberta. Por outro lado a rede Privada e a rede Solidária, apresentam formas de organização e funcionamento similares.

Muito embora as Orientações Curriculares, implementadas com determinados propósitos como Silva (1997) nos refere, tais como, criarem um quadro de referência para que todos os Educadores de Infância tornem explícita a sua prática e pretendem promover práticas inovadoras e concertadas com os contextos educativos em presença, verifica-se no dito destas Educadoras, que as actividades que desenvolvem são muito semelhantes no que se refere à forma como são propostas; «(...) neste momento de círculo, tais como lançamento de actividades, conversas informais onde as crianças contam e partilham acontecimentos importantes.» (Q8 IPSS) ou «(...)fazemos tempo de círculo no tapete, conversas, canções histórias, marcação de presenças, marcação do clima (...)» (Q10 EPAS), ou ainda, «neste momento em grupo, temos também como rotina ver o calendário, o ajudante, as presenças e o lançamento da actividade (...)» (Q23 RP).

Zan & DeVries (1998) refere que a «(...) roda inclui estabelecimento de regras, tomada de decisões democráticas e discussão de problemas na classe e dilemas sociais e morais (...)» (p.35). Estas práticas são orientadas pelas Educadoras e fazem parte da rotina diária, implementada na sala. No entanto podemos observar que algumas Educadoras das IPSS e dos EPAS no seu contexto de trabalho privilegiam actividades propostas pelas crianças «(...) as crianças planeiam, onde querem trabalhar, fazer o quê? com quem? Colocam o símbolos nas áreas e vão desenvolver o seu projecto nas

diversas áreas existentes, sozinhos ou com os amigos ou ajudados pelos adultos que os apoiam. Desenvolvem as actividades em, mais ou menos 60 minutos.» (Q81 IPSS) ou «(...) quando a educadora chega, as crianças vão planear» (Q24 EPAS). «(...) As crianças interagem muito durante a hora da atividade. O desafio para o professor é aproveitar esta oportunidade para cultivar uma atmosfera sócio-moral de respeito e cooperação mútua na qual as crianças estão interagindo e são intelectualmente ativas.» (Zan & DeVries, 1998, p.207). Em relação à rede Pública não temos elementos que nos permitam tirar conclusões, uma vez que as inquiridas não fazem referência a esta questão.

Verificam-se semelhanças no desenvolvimento das actividades não orientadas no espaço interior, uma vez que as Educadoras dizem que as crianças brincam livremente nas diferentes áreas da sala. No entanto estes momentos são variáveis, de acordo com as diferentes práticas. Segundo o testemunho de algumas Educadoras, este momento acontece logo no início do dia «... a manhã começa com brincadeira livre nas diferentes áreas da sala – faz de conta, garagem, casinha, jogos (...)» (Q6 IPSS). Horn (2004) refere que «(...) a organização era posta em cantos e recantos com temáticas diferentes (...) o espaço assim organizado favorece interações entre crianças, promovendo a identidade pessoal, o desenvolvimento de competências e habilidades e, por conseguinte, a construção da autonomia moral e intelectual» (p.40).

Para outras este momento acontece no período da tarde «(...) depois de almoço há actividades livres na sala» (Q10 EPAS), ou ainda, no final do dia «(...) após o lanche brincam livremente na sala» (Q6 IPSS). Podemos constatar que este tempo não é planeado e surge como um tempo de entretenimento entre as actividades orientadas pela Educadora ou sugeridas pela criança. «Quando terminam, brincam nas diversas áreas da sala livremente» (Q69 IPSS).

As respostas das inquiridas no que concerne às actividades não orientadas no espaço exterior leva-nos a depreender que as mesmas têm como finalidade preencher as horas de almoço e de saída das Educadares. Podemos destacar estes momentos como assistenciais e de guarda que são acompanhados pelas auxiliares de acção educativa, «(...) tinham estado com uma auxiliar de acção educativa em tempo de brincadeira livre no exterior». (Q34 EPA). «(...) Neste tempo as crianças brincarão livremente, tendo por companheiros atentos e desafiadores de novas brincadeiras, não são só os seus pares, mas também os profissionais que estiveram por elas responsáveis.» (M.E., 2002, p.14). Apesar da supervisão do adulto, estes momentos não seguem qualquer organização, estímulo ou estratégia pré-concebida.

As actividades aí desenvolvidas são supostamente recreativas ao invés do brincar intencional da sala de aula.

Para qualquer estabelecimento e em todas as redes destaca-se uma rotina pré-estabelecida e idêntica em todas elas. Sabemos que as rotinas são referências «(...) securizantes para a criança» (M.E., 1997a, p.40) contudo o mesmo documento também refere que o tempo destas rotinas deve ser previsto simultaneamente de forma estruturada e flexível por forma a que a criança lhes atribua sentido, ou seja, deve ocorrer de forma participada onde o Educador e as crianças possam igualmente tomar decisões.

Nos acolhimentos e saídas, o tipo de resposta varia consoante a rede e o estabelecimento. Encontramos IPSS onde estes momentos são acompanhados pela Educadora e outros pelas auxiliares «(...) quando a educadora sai, pelas 17horas ficam entregues a duas auxiliares da sala» (Q6 IPSS).

Segundo Oliveira-Formosinho (2000) temos que estar atentos «(...) às preocupações com o atendimento às suas famílias, o que suscita a necessidade de criar

diferentes contextos organizacionais que integrem à partida aquelas duas vertentes, no sentido de dar resposta quer aos utentes-crianças quer aos utentes-pais. Assim, a Educação Pré-Escolar passa a ter que ser encarada, para além de um serviço educativo, como um serviço social básico no mundo actual» (p.8). «(...) A instituição abre às 8. Inicia-se os acolhimentos das crianças feito pela ajudante da acção educativa ou pela Educadora (...)» (Q49 IPSS). «(...) Habitualmente vou buscar as crianças à sala de acolhimento pelas 9h15m» (Q30 EPAS).

No que refere às actividades lúdico-pedagógicas não orientadas, no espaço exterior, as Educadoras participantes neste estudo mencionam períodos comuns, às três redes inquiridas «(...) Após o almoço as crianças vão para o jardim onde brincam livremente (...)» (Q23 RP). Também «(...) por volta das 11 horas vão todos brincar para o jardim (...)» (Q6 IPSS). No final do dia esta situação volta a repetir-se quando é dito «(...) seguidamente vamos libertar as energias para o exterior, onde as crianças criam as suas próprias brincadeiras» (Q34 EPAS).

6. Satisfação Profissional das Educadoras de Infância

No âmbito do inquérito por questionário às Educadoras de Infância considerou-se igualmente a dimensão da satisfação profissional. Para este efeito, e de modo semelhante, recorreu-se a uma escala construída nos termos já referenciados, recolhendo o ponto de vista das inquiridas relativamente à satisfação com a equipa de trabalho, com o grupo de crianças, com a profissão, com a direcção da instituição e a satisfação geral.

Salienta-se o facto de terem sido inquiridas 92 Educadoras de Infância, no entanto, três das Educadoras inquiridas não opinaram sobre o seu grau de satisfação profissional.

Quadro 30:

Satisfação profissional das Educadoras

AFIRMAÇÕES	Muito Baixo		Baixo		Médio		Elevado		Muito Elevado		Média
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1. Satisfação com a equipa de trabalho.	0	0	1	1,1	23	25	48	52,2	17	18,5	3,91
2. Satisfação com o grupo de crianças.	0	0	0	0	7	7,6	42	45,7	39	42,4	4,36
3. Satisfação com a profissão.	0	0	1	1,1	8	8,7	38	41,3	42	45,7	4,36
4. Satisfação com a direcção da instituição.	2	2,2	8	8,7	38	41,3	32	34,8	9	9,8	3,43
5. Satisfação com a instituição em geral.	1	1,1	4	4,3	37	40,2	37	40,2	10	10,9	3,57

No que diz respeito à satisfação com a equipa de trabalho, pode-se verificar pela análise do Quadro 30 que 48 das inquiridas (52, 2%) apresenta um grau de satisfação elevado, seguindo-se 23 que denotam uma satisfação média (25%). Apenas 1 inquirida revelou uma satisfação baixa (1,1%), enquanto 17 das inquiridas afirmam sentir-se muito satisfeitas com a equipa de trabalho (18,5%).

Em relação à satisfação com o grupo de crianças, pode-se concluir que a grande maioria das inquiridas está satisfeita com o grupo de crianças, na medida em que não se contabilizaram respostas negativas e que 42 das inquiridas (45,7%) afirma possuir um grau de satisfação elevado, enquanto 39 afirma possuir um grau de satisfação muito elevado (42,4%).

No que concerne à satisfação em relação à profissão e tendo como suporte o Quadro 30, podemos concluir que o saldo é positivo e que a maioria das inquiridas está satisfeita em relação à profissão. Assim, 42 denota um grau de satisfação muito elevado, (45,7%), (41,3%) elevado, apenas 8 afirmam possuir um grau de satisfação médio (8,7%) e 1 inquirida (1,1%) apresenta uma satisfação baixa em relação à sua satisfação para com a profissão.

De acordo com o Quadro 30, podemos verificar que em relação à satisfação com a direcção da Instituição, se sobrepõem os aspectos negativos, visto que ao somarmos o médio (41,3%), o baixo (8,7%) e o muito baixo (2,2%), teremos 48 das inquiridas não muito satisfeitas (52,2%). Das restantes, 32 demonstra um grau de satisfação elevado em relação a direcção (34,8%), enquanto 9 revelam um grau de satisfação muito elevado (9,8%).

Ainda de acordo com o Quadro 30, relativo à satisfação com a Instituição em geral, pode-se verificar que 37 das inquiridas (40,2%) apresenta um grau de satisfação elevado, assim como 10 inquiridas que denotam um grau de satisfação muito elevado em relação à Instituição em geral (10,9%). O grau de satisfação muito baixo, é apenas apresentado por uma inquirida (1,1%), baixo por 4 inquiridas (4,3%) enquanto 37 demonstram possuir um grau de satisfação médio (40,2%).

Em resumo, podemos afirmar que a grande maioria das Educadoras de Infância inquiridas possui graus de satisfação elevados ou muito elevados em relação ao grupo de crianças e à profissão o que inevitavelmente se irá reflectir de forma positiva na qualidade da sua actividade profissional.

È de facto, com a direcção da instituição e com a própria instituição que o grau de satisfação é menor.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

Do estudo realizado sobre a opinião das Educadoras de Infância inquiridas, relativamente à função do Jardim de Infância, concluímos que há uma concordância generalizada por parte das Educadoras em relação às afirmações em análise, dado que as inquiridas concordam que a função do Jardim de Infância deve estar centrada na criança e não nas mães, proporcionando-lhe bem estar e um desenvolvimento físico e intelectual harmonioso.

No que respeita à opinião das Educadoras de Infância inquiridas relativamente à questão da qualidade em Educação de Infância, concluímos persistir a concordância generalizada em relação aos factores promotores da qualidade em Educação de Infância, independentemente dos anos de exercício da profissão por parte das profissionais inquiridas

Quanto à opinião manifestada sobre a relação com as famílias, verificámos que a maior parte das Educadoras estão de acordo com as afirmações em análise.

Do cruzamento de dados realizado sobre as afirmações mais e menos valorizadas pelas Educadoras inquiridas acerca da relação com as famílias e co-relação com o tipo de Instituição onde exercem funções, verificámos que não se estabelece uma eventual relação entre as variáveis em análise. Podemos assim concluir que, a opinião das Educadoras sobre a relação com as famílias não depende do tipo de instituição onde exercem funções.

Do estudo que foi realizado, no que respeita à satisfação profissional das Educadoras de Infância relativamente à equipa de trabalho, ao grupo de crianças, ao exercício da sua profissão, à direcção da instituição e acerca da instituição em geral, verificámos que a larga maioria das Educadoras de Infância inquiridas mostra satisfação

perante as afirmações em análise. O menor grau de satisfação está relacionado com a direcção da instituição e mesmo assim, este mostra-se bastante positivo. Deste modo, podemos concluir que a larga maioria das Educadoras inquiridas se encontra satisfeita no seu local de trabalho. Considera-se este indicador de importância relevante na implementação da qualidade em Educação em Infância.

Tendo como ponto assente que, o nosso estudo incidiu sobre o contexto de Jardim de Infância, na realidade de uma cidade localizada na margem sul do rio Tejo, com a peculiaridade de dispor de três modalidades de resposta com características também elas específicas, em função da entidade de tutela, foi nosso propósito sistematizar um conjunto de dados que nos permitissem compreender o papel das Educadoras de Infância nos tempos da componente sócio educativa, com o intuito de perceber se estes profissionais os gerem e qual a sua visão sobre estes momentos nestes diferentes contextos que respondem às crianças entre os 3 e os 5 anos.

Os dados recolhidos permitem-nos aferir quanto aos aspectos preponderantes, a saber: funções do Jardim de Infância, qualidade em Educação de Infância, relação com as famílias e satisfação profissional.

Conclui-se quanto à organização das actividades e implementação das rotinas que, não se evidenciam diferenças significativas nas três tipologias de resposta estudadas. Contudo, verificou-se que, quer a Rede Privada quer a Solidária apresentam funcionamento similar no que concerne ao prolongamento de horário. A Rede Pública, não apresenta à data da recolha destes dados, indicadores de que esta resposta esteja implementada.

Pelo dito das Educadoras constata-se a existência de aspectos similares quer na forma como planificam, desenvolvem as actividades ou promovem a participação das crianças na construção e desenvolvimento do Currículo. No entanto, verificam-se

diferentes opções quanto à gestão do tempo/ocupação dos espaços/desenvolvimento das actividades.

No que se refere ao tempo da componente sócio educativa, e muito embora as Educadoras salientem como um dos aspectos da qualidade desta resposta educativa, a relação com a família no quotidiano do Jardim de Infância, não é mencionada pelas Educadoras, ou quando a referem, não mostraram qualquer tipo de envolvimento, quer na organização destas actividades, quer no seu acompanhamento ou supervisão, independentemente da resposta educativa onde desempenham funções. Assumem assim, o já referido cariz assistencial e de guarda, no qual, não nos parece encontrar-se subjacente intencionalidade educativa.

Podemos afirmar, consubstanciados nos argumentos da Psicologia, nos estudos realizados no âmbito das Ciências da Educação, e referidos no Capítulo II deste estudo, que a Educação de Infância carece de uma particular atenção, sendo que, a problemática em seu redor ultrapassa o reconhecimento do seu valor e centraliza-se na necessidade de se adequarem estratégias a cada contexto em particular.

Assim sendo, perconizam-se actualmente medidas de política que perspectivam uma escola a tempo inteiro, assentes na necessidade de acompanhar o desenvolvimento de todas as crianças, assegurando que disponham de bases sólidas que permitam a segurança do seu desenvolvimento e o favorecimento do seu processo de aprendizagem, através do acesso a experiências, que lhes possibilitem igualdade de oportunidades.

Saliente-se o reforço da aplicabilidade dessas medidas de forma coerente, onde a criança seja considerada indissociável do seu contexto sócio familiar e, por conseguinte, se procurem modelos educativos integrados, onde as necessidades das crianças sejam contempladas conjuntamente com as das famílias e as da sociedade em geral.

Sugere-se o repensar da formação dos Educadores de Infância, não só, no que se refere à formação inicial, ao nível teórico e prático, como também a formação contínua, com o objectivo de lhes conferir aptidões, que lhes possibilitem dar resposta às necessidades prementes, que emergem nos novos contextos sociais que nos rodeiam e caracterizam uma sociedade diversificada, onde o papel social não se sobrepõe ao educativo, mas reivindica o seu próprio espaço.

É também fundamentalmente importante que os Educadores de Infância valorizem o trabalho de rectaguarda associado às suas práticas educativas, fomentando momentos de reflexão e formação junto das auxiliares de acção educativa com quem trabalham, para que se constituam equipas de trabalho coesas e unas, sem que isso implique alguma confusão, ou até promiscuidade, no desempenho dos seus papeis específicos.

O que se pretende é a complementariedade que se constrói pelo desenvolvimento de competências, partilha e troca de saberes entre os diferentes intervenientes no processo educativo, onde se incluem obrigatoriamente Entidades de Tutela, Direcções, Corpos Gerentes, Proprietários, etc.

BIBLIOGRAFIA

A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. (2000).

Departamento de Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.

Almeida, P. (1998). *Educação Lúdica – Técnicas e Jogos Pedagógicos*. São Paulo:

Edições Loyola.

Alonso, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular: O Contributo do Projecto “PROCUR”, pp. 62-88. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, 5, 62-88.

Anderson, B. (1994). Public policies and Early Childhood Education, *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 2, Nº2.

Ariés, P. (1971). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar, in: *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bandet, j. & Sarazanas, R. (1973). *A criança e o Brinquedo*. Lisboa: Editorial Estampa.

Bergman, M. (2000). Early Childhood and Education in Sweden, In: T. David, (Ed.) *Educational provision for our youngest children. European perspectives*. London: Paul Chapman.

Branco, M. (2000). *Vida Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brown, D. (2006). O Brincar, o Pátio de Recreio e a Cultura da Infância. In: Moyles, J. *A excelência do brincar*. S. Paulo: Artmed Editores.

Cadwell, L. (1997). *Bringing Reggio Emilia Home – An Innovative Approach to Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Chaleta, M. E. R. (1998). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e práticas educativas, In Martins, M. A. (coord.), *Actas X Colóquio de Psicologia e Educação: Educação Pré-Escolar, Modelos, Investigação e Práticas Educativas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Correia, R. (1995). *Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano*. In: Revista Aprender, 18, 36-42.

Cruz, I. (1995). Um Programa de Intervenção Pré-Escolar Centrado na Comunidade. In: J. Bairrão (Org), *Psicologia - Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, Vol.X, 3, 91-106.

Curtis, A. (2006). O Brincar em Diferentes Culturas e em Diferentes Infâncias. In: Moyles, J. *A excelência do brincar*. S. Paulo: Artmed Editores.

Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas Pós-Modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Devries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artemed.

Edwards, C. Gandini, R. & Forman, G. (Eds.) (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, A.S. (1999). Descentralização Educativa e Intervenção Municipal. *Noesis*, 50.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos: Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Formosinho, J. (1994). *Parecer 1/94: A educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Formosinho, J. (1997). O Contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-Escolar. *Inovação*, Vol. 10, 1, 21-36.

Formosinho, J. & Sarmento, T.(2000). A Escola Infantil Pública como Serviço Social. A Problemática do Prolongamento de Horário. *Infância e Educação Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, 1, 7-28.

Formosinho, J. (2002). A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade de Prática. *Infância e Educação Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, 4, 42-68.

Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal, C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman. In: *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edição Salamandra.

Weikart, D. & Hohmann, M. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, L. (2000). Das Fragilidades e Ambiguidades da Relação com os Pais na Educação Pré-Escolar. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI,1, 61-84.

Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Horn, M. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Hughes, F. P. (1998). *Children, play, and development*. 3rd Ed. Holly Crawford.

Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens. O Jogo Como Elemento da Cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas sobre Qualidade in: *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Kishimoto, T. M. (2001). O Uso de Brinquedos e Materiais Pedagógicos nas Escolas Infantis de São Paulo-Brasil. *Infância e Educação-Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, 3, 25-47.

Klein, T, Wirth, D. & Linas, K, (2003). Play Children`s Context for Development. *Young Children*, Vol.58, 3, 3-45.

Langsted, O. & Sommer, D. (1993): “Child Care policies and programmes in Denmark”. In: M. Cochran, (Ed): *The International Handbook of Day Care Policies and Programmes*. New York: Greenwood Press.

Leandro, M. (2000). Irene Liboa: Educadora Construção da Identidade pessoal e Profissional: Processos de Autoformação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, 1, 29-60.

Legislação. (1997a). Departamento de Educação Básica. Gabinetes para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emília: Uma Apresentação. In: J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Magalhães, J. (1997). Um Contributo para a História da Educação de Infância em Portugal. In: M. Pinto & M. Sarmento, (Cord), *As Crianças: Contextos e Identidades*. Porto: ASA.

Martinho, H. (1996). Loris Malaguzzi, *Cadernos de Educação*, 37, 12-25.

Matos, M. (1997). Desafios Actuais para a Educação de Infância. *Actas do VII Encontro Nacional da APEI*.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: ASA

Ministério da Educação (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*.

Lisboa: Departamento da educação Básica. Núcleo de educação Pré-Escolar.

Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma Análise Sociológica entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora.

Moss, P. & Pence, A. (Eds.). (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services. New Approaches to Defining Quality*. London: Paul Chapman.

Moss, P. & Pence, H. (1996). *Transforming Nursery Education* .London: Paul Chapman.

Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From children's services to children spaces. Public policy, children and childhood*. London: Routledge Falmer.

Moyles, J. (2002). *Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed Editora.

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. S. Paulo: Artmed Editores.

Nabuco, E. (1997). A Arte na Educação, *Cadernos de Educação de Infância*, 43, 35-41.

Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1997). *Working with young children In: Europe*. London: Paul Chapman.

OCDE (2001). *Petite Enfance, Grands Défis. Education et Structures d'Accueil*. Paris: OCDE.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, 1, 153-173.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (1997b). Departamento de Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Pacheco, J. (2001). *Curriculo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2001). O que a Escola faz às Famílias. In: P. Perrenoud & C. Montadon, *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma análise Sociológica das Interações entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora.

Qualidade e Projecto. (1998). Departamento de Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

Rabitti, G., (1999). *À Procura da Dimensão Perdida: Uma Escola de Infância de Reggio Emília*. Porto Alegre: Artmed.

Rousseau, J. J. (2004). *Emílio, Da Educação*. Editora: Martins Fontes.

Sarmento, M. J. & Cerisara, A. B. (2004). *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Lisboa: Edições ASA.

Silva, A. & Pinto, J. (Orgs.) (2005). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, A. (2002). Os Pais e o Jardim-de-Infância em Meio Rural: Um Estudo de Caso em Três Jardins-de-Infância da Rede Pública em Meio Rural. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, 5, 89-113.

Silva, M.I.L. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal – A Participação dos Educadores. *Actas do VII Encontro Nacional da APEI*, 51-61.

Silva, M. I. L., (2002). Diferenciar a função social e a função educativa. In: G., Vilhena & M. I. L. Silva, (Cord). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.

Smith, Cowie, H. & Mark, B. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In: *Manual de Desenvolvimento Curricular Para a Educação de Infância*. Texto Editora.

Sousa, F. (2004). Tazos e Barbies: Quando o Currículo Paralelo se Cruza com o Formal na Educação de Infância. *Infância e Educação Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, 6, 73-88.

Vasconcelos, T. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério de Educação. Departamento da Educação Básica.

Vasconcelos, T. (2001). Exame Temático da OCDE sobre Educação e Cuidados para a Infância. Relatório Comparativo Internacional: Da Construção do Edifício ao Lançamento de Pontes para o Futuro. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, 3, 7-23.

Vasconcelos, T. et al (2005). Educação de Infância e Problemática da Equidade: Um Estudo de Caso em Quatro Instituições. In: *Infância e Educação Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, 7, 162-187.

Vilarinho, E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Wajskop, G. (1995). *Brincar na Pré-Escola*. Coleção Questões da Nossa Época. S. Paulo: Cortez Editora.

Wajskop, G. (2001). *Brincar na Pré-Escola* (5ª Edição). Coleção Questões da Nossa Época, Vol. 48. S. Paulo: Cortez Editora.

Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

Zabalza, M. (2003). A Construção do Currículo: A Diversidade numa Escola para Todos. In: C. Sousa & M. M. C. Ricardo (Org.). *Uma Escola com Sentido: O currículo em Análise e Debate. Contextos, Questões e Perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusofonas.

Legislação:

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei Nº 46/86, de 14 de Outubro.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei N º 5/97 de 10 de Fevereiro.

Lei-Nº115/97 de 19 de Setembro.

Dec. Lei Nº147/97 de 11 de Junho.

Dec.Lei Nº1/98 de 2 de Janeiro.

Dec.Lei Nº 241/01 de 30 de Agosto.

Despacho Conjunto Nº 291/97 de 4 de Setembro

Despacho Normativo 300/97, de 4 de Setembro

ANEXOS

QUESTIONÁRIO ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Agradeço a sua colaboração na recolha de informações para a realização do meu projecto de investigação na área da educação de infância.

Esta investigação está a ser realizada no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação de Infância, que a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve realiza em associação com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

As informações recolhidas serão unicamente usadas para este fim e inteiramente confidenciais. Por favor não assine, as respostas serão tratadas em anonimato.

Obrigada pelo seu tempo e pela sua ajuda.

QUESTIONÁRIO ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

PARTE I

Por favor forneça as seguintes informações acerca de si própria.

(Responda às perguntas assinalando com X o que for apropriado ao seu caso).

1. Idade

20-29 ☐

30-39 ☐

40-49 ☐

50 ou mais ☐

2. Em que ano concluiu o seu curso de Educadora de Infância?

Antes de 1980 ☐

Entre 1980 e 1989 ☐

Entre 1990 e 2000 ☐

Depois de 2000 ☐

3. Há quantos anos exerce a profissão de Educadora de Infância?

Menos de 1 ano ☐

1 – 4 anos ☐

5 – 10 anos ☐

11-30 anos ☐

Mais de 30 anos ☐

4. Em que tipo de instituição trabalha actualmente?

Jardim de Infância Particular ☐

Jardim de Infância da Rede Pública ☐

Instituição Privada Solidariedade Social ☐

Outra _____

5. Há quanto tempo é Educadora de Infância nesta Instituição?

Menos de 1 ano ☐

1 – 4 anos ☐

5 – 10 anos ☐

11 – 30 anos ☐

Mais de 30 anos ☐

PARTE II

A. Seguem-se algumas afirmações sobre a função duma instituição de infância. Leia cada afirmação e faça um círculo à volta do número que escolher para cada afirmação. Por favor, responda de acordo com os seus pontos de vista pessoais.

Fortemente de acordo	4
De acordo	3
Em desacordo	2
Fortemente em desacordo	1

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Uma ajuda importante na transição do meio familiar para o ensino básico. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Um lugar onde as crianças têm oportunidades para brincar. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Uma introdução valiosa no campo educativo. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Um serviço de apoio às mães trabalhadoras. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. Uma experiência educativa desejável para crianças até aos 5 anos. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. Uma experiência mais ampla daquela que muitas famílias podem proporcionar aos filhos. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. Uma possibilidade de bom desenvolvimento da linguagem e ampliação de vocabulário. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. Uma primeira oportunidade para disciplinar as crianças. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. Um aumento do rendimento familiar possibilitando que a mãe trabalhe. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. Um encorajamento ao desenvolvimento físico e à independência. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. Uma solução para as mães que não conseguem controlar os seus filhos. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. Um alívio para as mães da sua contínua responsabilidade pelos filhos. | 4 | 3 | 2 | 1 |

13. Um melhor desenvolvimento social da criança através de contactos com outras crianças e adultos.	4 3 2 1
14. Um meio estimulante orientado por profissionais, proporcionando um bom desenvolvimento global da criança.	4 3 2 1
15. Uma oportunidade para as mães seguirem os seus próprios interesses.	4 3 2 1
16. Um estímulo ao desenvolvimento intelectual da criança.	4 3 2 1
17. Um substituto desejável de amas sem formação adequada.	4 3 2 1
18. Um espaço para promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças.	4 3 2 1
19. Um contributo para a igualdade de oportunidades no acesso à escola.	4 3 2 1
20. Um estímulo à curiosidade e ao pensamento crítico da criança.	4 3 2 1
21. Uma oportunidade para o despiste de inadaptações ou deficiências.	4 3 2 1
22. Um serviço de carácter social para crianças com dificuldades especiais.	4 3 2 1

B. Seguem-se afirmações relativas a indicadores de qualidade em educação de infância. De acordo com os seus pontos de vista pessoais, faça um círculo à volta do algarismo que escolher para cada afirmação.

Fortemente de acordo	4
De acordo	3
Em desacordo	2
Fortemente em desacordo	1

1.Rácio adulto/criança.	4	3	2	1
2.Quantidade suficiente de materiais educativos.	4	3	2	1
3.Qualificação dos profissionais de educação.	4	3	2	1
4.Existência de planos pedagógicos anuais e/ou semanais.	4	3	2	1
5.Competência pessoal e profissional do director (a).	4	3	2	1
6.Cooperação com os pais.	4	3	2	1
7.Diferenciação das actividades de acordo com o desenvolvimento das crianças.	4	3	2	1
8.Qualidade das interacções entre crianças e adultos.	4	3	2	1
9.Quantidade de espaço por criança.	4	3	2	1
10.Existência de registos sobre o desenvolvimento das crianças.	4	3	2	1
11.Estabilidade dos profissionais na instituição.	4	3	2	1
12.Equilíbrio entre actividades individuais, pequeno grupo e grande grupo.	4	3	2	1
13.Qualidade do equipamento e dos materiais.	4	3	2	1
14.Ambiente que promove oportunidades e experiências variadas.	4	3	2	1
15.Dimensão do grupo.	4	3	2	1
16.Existência de tempo para preparação e reflexão sobre o trabalho educativo.	4	3	2	1
17.Existência de parcerias com a comunidade.	4	3	2	1
18.Experiências dos profissionais.	4	3	2	1
19.Equilíbrio entre actividades iniciadas pelas crianças e as iniciadas pela educadora.	4	3	2	1

- | | |
|---|---------|
| 20. Conhecimento das perspectivas dos pais sobre educação de infância. | 4 3 2 1 |
| 21. Diferenciação de actividades de acordo com os interesses das crianças. | 4 3 2 1 |
| 22. Existência de documentação referente a trabalhos das crianças, transcrições dos comentários e conversas das crianças, fotografias e/ou vídeos das actividades. | 4 3 2 1 |

C. Que importância dá aos seguintes tipos de contacto com os pais?

Por favor indique a sua opinião usando a escala 4,3,2,1, como exposto abaixo e pondo um círculo à volta do algarismo que escolher para cada afirmação.

Muito importante	4
Importante	3
Pouco importante	2
Sem importância	1

- | | |
|--|---------|
| 1. Entrevistas individuais da directora da instituição com os pais. | 4 3 2 1 |
| 2. Existência de dias especiais em que os pais podem permanecer na instituição. | 4 3 2 1 |
| 3. Entrevistas individuais da educadora com os pais. | 4 3 2 1 |
| 4. Relatórios escritos de avaliação das crianças. | 4 3 2 1 |
| 5. Circulares aos pais. | 4 3 2 1 |
| 6. Encontros periódicos com os pais para explicar os métodos usados. | 4 3 2 1 |
| 7. Participação dos pais em ocasiões especiais como festas de Natal ou festividades locais. | 4 3 2 1 |
| 8. Jornal escolar para os pais. | 4 3 2 1 |
| 9. Existência de associação de pais. | 4 3 2 1 |
| 10. Participação dos pais nas actividades da sala. | 4 3 2 1 |

PARTE III

Por favor, faça a descrição detalhada do funcionamento da sua sala, desde manhã até à tarde, num dia normal.

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for writing. There are no margins, text, or other markings on the paper.

PARTE IV

A terminar, diga-nos qual o seu grau de satisfação profissional.

Muito elevado	5
Elevado	4
Médio	3
Baixo	2
Muito baixo	1

1.Satisfação com a equipa de trabalho.	5	4	3	2	1
2.Satisfação com o grupo de crianças.	5	4	3	2	1
3.Satisfação com a profissão.	5	4	3	2	1
4.Satisfação com a direcção da instituição.	5	4	3	2	1
5.Satisfação com a instituição em geral.	5	4	3	2	1

Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração.

EPAS – Instituição Particular de Apoio Social

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS	NÃO ORIENTADAS	ESPAÇO INTERIOR	<p>Depois de almoço há actividades livres na sala (...). Q10</p> <p>Depois brincam um pouco na sala (...). Q14</p> <p>Por vezes, conciliamos as actividades com brincadeiras lúdicas nas áreas oferecidas pela sala (...).Q16</p> <p>Levo os meninos para a sala onde podem brincar livremente com bonecos e carrinhos. Há um jogo de blocos com que podem fazer construções (torre). Temos uma pequena cozinha (sem acessórios) onde imaginam que fazem a “papa”. Ainda temos um sofá onde se sentam a brincar (...). Q20</p> <p>Depois ficamos nas áreas da sala de actividades a brincar (...). Q33</p> <p>Nos dias em que o tempo nos permite ficamos na sala a realizar actividades livres sugeridas pelas crianças (...). Q30</p> <p>Ficamos na sala a realizar actividades livres sugeridas pelas crianças (...). Q30</p>
		ESPAÇO EXTERIOR	<p>A seguir brincadeira livre no recreio (...). Q40</p> <p>11.15 – 11.30 – tempo de exterior (brincadeiras livres) (...). Q43</p> <p>11.00h brincadeira no exterior (...). Q53</p> <p>Após o almoço as crianças vão para o jardim onde brincam livremente. Durante este período as crianças são acompanhadas pela auxiliar de educação (...). Q23</p> <p>Após o lanche brincam livremente na rua (quando está bom tempo (...). Q15</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	ORIENTADAS	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA	<p>(...) 9.30 – Tempo de círculo – Grande grupo, tempo de troca de informações, canções, novidades, marcar o dia, tempo, presenças entre outras coisas, trabalhar, arrumar, recordar (...).Q12</p> <p>14h - Trabalho de pequeno grupo com 4 e 5 anos (...). Q12</p> <p>Quando as crianças chegam à sala de aula, sentam-se no tapete e uma a uma vão contando novidades, de coisas que acontecem em casa, depois de ter saído do jardim de infância. Esta é uma actividade de grande grupo. A educadora vai ouvindo e explorando a conversação (...). Q14</p> <p>Depois voltam ao tapete para escolher as áreas, onde as crianças em pequenos grupos, recriam cenas da vida real. Esta actividade dura mais ou menos uma hora ou hora e meia (...). Q14</p> <p>À medida que as crianças vão terminando o trabalho fazem plasticina fazem plasticina ou jogo, até todas as crianças terem terminado o trabalho (...). Q14</p> <p>Vão para a sala e sentam-se no tapete, onde é contada uma história; é explorada. A educadora faz perguntas sobre a mesma. Depois falamos sobre o tema que estamos a trabalhar, marcamos as presenças e vamos fazer o trabalho proposto (...). Q14</p> <p>Às 10 horas iniciamos as actividades lançadas na manta (...). Q16</p> <p>Às 11horas terminamos as actividades e arrumamos a sala para pormos as camas para a sesta (...). Q16</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
<p>ATIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)</p>	<p>ORIENTADAS (cont.)</p>	<p>PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)</p>	<p>Às 9 horas as crianças que se encontram no acolhimento vem comigo para a sala, onde nos sentamos na manta para uma reunião de grande grupo e onde fazemos o calendário e o mapa de presenças diariamente e onde realizamos conversas e lançamos actividades quer da parte do adulto, quer da criança (...). Q16</p> <p>Por volta das 10h, é a hora da bolachinha. As crianças sentam-se nos seus lugares e comem bolachinhas (...). Q14</p> <p>Das 16h30 até 17h as crianças brincam comigo na sala (...). Q16</p> <p>9:00 – 10:00 – Acolhimento na área do sossego onde se contam histórias, trabalha-se o mapa do tempo, o calendário, assina-se o nome e conversa-se sobre temas, etc (...). Q17</p> <p>10:00 – 11:30 – Hora de fazer actividade dirigida ou não. Normalmente existe sempre uma actividade nova, na área das artes, onde a criança que escolhe ir para lá trabalhar Temos um quadro onde cada criança escolhe ir para cada área existente (...). Q17</p> <p>Perto das 10h cada menino coloca a sua mãozinha na escola: no início do ano tiramos o molde da mão de cada menino (em cartolinas vermelha, azul, amarela e verde) e escrevemos o seu nome. Colados na parede estão dois quadrados em cartolina, um é a escola e outro a casa. Então cada menino procura a sua mão na caixinha das mãos e coloca na “escola”, os meninos que não estão cá, as suas mãos são colocadas na “casa” (...). Q20</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	ORIENTADAS (cont.)	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)	<p>Depois das 10h sentam-se os meninos no colchão (manta) e a educadora, sentada numa cadeira á sua frente lê-lhes todas as histórias que os meninos trouxeram. Seguem-se algumas canções, por vezes fazemos uma roda e cantamos (...). Q20</p> <p>Seguem-se as actividades orientadas: quando algum menino faz anos pintamos uma coroa para lhe oferecer. Pintamos com pincéis, com os dedos, com lápis e canetas, jogos de encaixe (...). Q20</p> <p>Começamos o dia por um “bom” acolhimento em que se realça alguma alteração no visual ou na atitude de uma criança e onde escutamos as novidades trazidas. Desta escuta pode resultar a alteração ao projecto previamente previsto para o dia. De seguida uma criança vai fazer o calendário (noção de semana, mês, dia e realce para algum acontecimento que se aproxima (...). Q21</p> <p>Cantam-se algumas canções e acolhe-se algum “atrasado”. Sentamo-nos em circulo e vamos fazer o registo para o jornal de uma visita efectuada a uma quinta. Cada um vai dizendo uma frase que eu vou registando. Feita a notícia vamos fazer movimento na sala lembrando os animais vistos, combina-se que cada um escolhe o animal que quer imitar andamos pela sala imitando esse animal ao som da musica quando a música pára cada um vai para a sua casinha que será debaixo das mesas (...). Q21</p> <p>De seguida vão para as mesas e com canetas de feltro vão fazer o desenho da visita que ficará a decorar a sala junto ao registo (...). Q21</p> <p>Faz-se um balanço do dia (...). Q21</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
<p>ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)</p>	<p>ORIENTADAS (cont.)</p>	<p>PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)</p>	<p>Começamos geralmente por cantar para iniciar o dia bem dispostos e aguardar as crianças que chegam atrasadas (...). Q22</p> <p>Sentamo-nos na manta partilhamos algo que tenha acontecido ao almoço e depois de ouvirmos contar uma história sobre um animal da quinta vamos brincar nos cantinhos (faz de conta, casinha das bonecas, garagem, construções, médico, fantoches, desenho no quadro, flanelógrafo, mercearia e biblioteca) livremente circulam pelos vários cantos (...). Q21</p> <p>De seguida, conversamos na manta e passamos a uma actividade proposta por mim ou, se surgir algo proposto pelas crianças no decorrer da conversa e que seja interessante aproveitamos (...). Q22</p> <p>Por volta das 14.30h, iniciamos as actividades na sala. Não havendo nenhuma actividade fixa, como por exemplo educação física, etc, têm mais um momento na manta para conversar, ouvir uma história, fazer um jogo no quadro. No flanelógrafo, etc, De seguida passam a uma actividade na mesa (...). Q22</p> <p>9h30m Conversas e planificação (...). Q27</p> <p>Actividades do projecto (...). Q27</p> <p>Retoma às actividades de sala (13h30m), o grupo de crianças, volta para a sala de actividades. Durante a tarde, proponho actividades mais dirigidas e adequadas a esta faixa etária (...). Q22</p> <p>11h00m Avaliação (...). Q27</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	ORIENTADAS (cont.)	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)	<p>O dia começa pelas 9.15h quando levo um pequeno grupo de crianças para a sala. No tapete cantamos, ouvimos as nossas histórias favoritas, contamos as nossas novidades. Entretanto os outros amigos começam a chegar e está na hora de irmos fazer os nossos trabalhos e brincar nas áreas (...). Q24</p> <p>Por volta das 11horas é tempo de arrumar a sala. Quando está tudo arrumado sentamo-nos no tapete para conversar um pouco sobre a manhã e marcar as presenças no quadro das estrelinhas, onde cada dia tem uma cor e o espaço de cada criança está identificado com a sua fotografia. Este quadro permite às crianças desenvolver a sua noção espaço-temporal (...). Q24</p> <p>A manhã começa pelas 9h30m (+-) (hora de entrar na sala) quando as crianças já chegaram ao jardim infantil iniciamos com uma rodinha na área da conversa e da leitura (...). Q25</p> <p>Aqui cantamos ou ouvimos uma história, relatos do dia anterior, experiências vividas, acontecimentos, novidades e fazemos a planificação para o dia. Quando temos um tema específico a abordar as crianças são estimuladas com actividades orientadas (...). Q25</p> <p>Conversamos sobre o dia, avaliamos o trabalho realizado e programamos o dia seguinte na agenda da sala (...). Q25</p> <p>14h00m Actividades do projecto (...). Q27</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	ORIENTADAS (cont.)	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)	<p>Por volta das 12h as crianças são convidadas para a arrumação da sala. Reunimos o grupo para uma breve avaliação do trabalho realizado, marcar o dia no calendário, o tempo e as presenças dos amiguinhos (cada dia é uma criança do grupo “o ajudante do dia” (...). Q25</p> <p>De seguida reunimo-nos no tapete e dou sempre um espaço às crianças onde podem partilhar com os amigos aquilo que desejarem “experiências, novidades, comentários, logo depois trabalhamos os dias da semana, do mês, o tempo que fez nesse dia e de seguida colocamos as presenças (...). Q30</p> <p>Posteriormente ocorre o tempo de recordar em pequeno grupo onde a criança expressa o que lhe aconteceu, com quem brincou onde, com quê, como, porquê, com que materiais, o que querará continuar, ou não na manhã seguinte. Depois, a criança continua nesse pequeno grupo e o educador propõe a concretização de uma actividade às crianças. À medida que estas terminam vão brincar com os seus brinquedos e os amigos que também terminaram.</p> <p>Seguidamente ocorre o tempo de grande grupo onde as crianças e adultos negociam propostas: cantar, ler, jogar, etc ou onde os adultos trazem uma actividade especial para as crianças (...). Q34</p> <p>Quando todas as crianças já se encontram na sala, pergunto a cada menino individualmente aquilo que deseja fazer e habitualmente tenho sempre uma actividade que sugiro ao grande grupo, sempre de acordo com os seus interesses e necessidades e também com o projecto que estamos a tratar. Segue-se o tempo de trabalho (...). Q30</p> <p>Sentamo-nos em grande grupo, planeamos e vamos brincar para as áreas + ou – 1h, depois sentamo-nos outra vez em grande grupo e eu faço uma proposta. Em pequenos grupos, executamos essa proposta (...). Q33</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
<p>ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)</p>	<p>ORIENTADAS (cont.)</p>	<p>PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)</p>	<p>O adulto propõe uma actividade diferente para uma das áreas da sala, podendo ou não as crianças incluir essa proposta no seu planeamento (...). Q34</p> <p>Segue-se o tempo de brincar, onde são concretizados, ou não os planeamentos que fizemos. Depois o tempo de arrumar onde a criança classifica e organiza brinquedos em função do local onde esse é arrumado (...). Q34</p> <p>11.00 – 11.15 – tempo do ajudante do dia, calendário, cuidar das plantas, dar de comer aos peixes (...). Q43</p> <p>9h – 10h – Planificação em grupo, actividades, conversa em grande grupo (...). Q47</p> <p>14h – 16h – Actividades mais direccionadas às crianças de 5 anos (...). Q47</p> <p>Neste tempo também existe momento de grande grupo, brincar livre, arrumar, grande grupo (de construção da ideia de um projecto), tempo de pequeno grupo, arrumar, grande grupo, higiene e lanche (...). Q 34</p> <p>Conversamos em grande grupo, fazemos o jogo das presenças, do tempo, cantamos ou ouve-se uma história e prepara-se a actividade da manhã (...). Q40</p> <p>Conforme a actividade seja em grande ou pequeno grupo, cada criança escolhe a área onde quer brincar (...). Q40</p> <p>Ainda no período da manhã regressam à sala e voltam a ter actividades (...). Q42</p> <p>Em seguida em grande grupo faz-se o tempo de planear (entre as 9.45 e 10h) (...). Q43</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS	ORIENTADAS	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA	<p>10.00 – 10.30 – tempo de trabalho (cada criança escolhe e brinca a área onde pretende trabalhar (...). Q43</p> <p>10.45 – tempo de rever em grande grupo; conto de histórias, partilha de brinquedos (...). Q43</p>
		PELAS CRIANÇAS	<p>Entre as 9h e as 11h as crianças também vão fazendo a higiene, não tenho hora fixa, porque o grupo já é autónomo suficiente para ir pedindo para ir à casa de banho (...). Q16</p> <p>Quando a educadora chega as crianças vão planear (...). Q34</p> <p>As crianças contam as suas notícias, mostram os seus brinquedos, negociam ideias com os amigos (...). Q34</p>
		POR OUTROS	<p>Algumas das crianças têm actividades extracurriculares antes ou depois do lanche – Natação, iniciação ao movimento, expressão musical e/ou ginástica (...). Q10</p> <p>Algumas das crianças têm actividades extracurriculares antes ou depois do lanche – Natação, iniciação ao movimento, expressão musical e/ou ginástica (...). Q10</p> <p>Entram as actividades curriculares, ginástica, música e inglês. Há crianças que praticam actividades extra-curriculares como: informática, piano, natação e movimento dançado (...). Q14</p> <p>Algumas crianças ausentam-se para irem às actividades extra-curriculares (...).</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS	ROTINAS	PRÉ-ESTABELECIDAS	<p>Higiene para o almoço (...). Q3</p> <p>Almoço (...). Q3</p> <p>11h30 Reunião na manta (...). Q4</p> <p>12h Almoço (...)</p> <p>13h Higiene/Sesta (...). Q4</p> <p>15h Acordar/Higiene (...). Q4</p> <p>16h Lanche (...). Q4</p> <p>16h30 Higiene/Recreio (...). Q4</p> <p>11:40 – Higiene (...). Q5</p> <p>11:50 – Almoço (...). Q5</p> <p>12:30/12:45 – Início da sesta (...). Q5</p> <p>15:00 – Fim da sesta (...). Q5</p> <p>15:50 – Lanche (...). Q5</p> <p>12h – Almoço (...). Q11</p> <p>As crianças de 3 anos fazem repouso (...). Q11</p> <p>11.50 – Higiene (...). Q12</p> <p>12/14 – Almoço (...). Q12</p> <p>Às 11h35 Almoço (...). Q16</p> <p>Às 12h40 fazemos a higiene (...). Q16</p> <p>Das 12h50 às 15h sesta (...). Q16</p> <p>Das 15h40 às 16h15 Lanche (...). Q16</p> <p>Das 16h15 às 16h30 higiene (...). Q16</p> <p>11:30 – 11:45 – Hora da higiene (...). Q17</p> <p>11:45 – 12:45 – Hora do almoço (...). Q17</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS (cont.)	ROTINAS (cont.)	PRÉ-ESTABELECIDAS (cont.)	<p>12:45 – 13:00 – Higiene (...). Q17</p> <p>13:00 – 15:00 – Hora da sesta (...). Q17</p> <p>15:30 – 16:20 – Lanche (...). Q17</p> <p>11h Higiene (...). Q20</p> <p>11h30 Almoço (...). Q20</p> <p>12h15 Higiene (...). Q20</p> <p>12h30 – 15h – Sesta (...). Q20</p> <p>15h30 – Lanche (...). Q20</p> <p>Cerca das 12.00h almoçamos (...). Q22</p> <p>Lanche – 15:30h (...). Q22</p> <p>Hora de almoçar (...). Q24</p> <p>Pelas 12.40h o repouso (...). Q24</p> <p>Segue-se a hora da higiene (...). Q25</p> <p>12h00m Almoço (...). Q27</p> <p>Higiene (...). Q27</p> <p>15h30m Lanche (...). Q27</p> <p>Por volta das 11h50m chamo as crianças para irem fazer a sua higiene (...). Q30</p> <p>Fazem novamente a sua higiene (...). Q30</p> <p>As crianças de 3 e 4 anos dormem a sesta entre as 13h00/15h15 (...). Q30</p> <p>Às 15h30 regresso à minha respectiva sala para dar os lanches (...). Q30</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS (cont.)	ROTINAS (cont.)	PRÉ-ESTABELECIDAS (cont.)	<p>Às 12h almoçamos (...). Q33</p> <p>Às 13h as crianças pequenas vão dormir (...). Q33</p> <p>Às 16h vamos lanchar (...). Q33</p> <p>Segue-se a higiene e o almoço (...). Q40</p> <p>Depois do almoço lavamos os dentes, segue-se novamente a higiene e a sesta (...). Q40</p> <p>Quando acordamos preparamo-nos para o lanche (...). Q40</p> <p>A meio da manhã lancham (...). Q42</p> <p>Às 12.00 horas almoçam (...). Q42</p> <p>Têm recreio até às 13.30h (...). Q42</p> <p>10.30 – 10.45 – tempo de arrumar (o adulto ajuda as crianças a arrumarem os brinquedos (...). Q43</p> <p>11.30 – 11.45 – tempo de higiene (...). Q43</p> <p>11.45 – 12.15 – almoço (...). Q43</p> <p>12.15 – 12.30 – tempo de exterior (...). Q43</p> <p>12.30 – 13.00 – tempo de higiene (...). Q43</p> <p>15.30 – 16.00 – tempo de levantar e higiene (...). Q43</p> <p>16.00 – 16.30 lanche (...). Q43</p> <p>16.30 – 17.15 – tempo de exterior (...). Q43</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS	ROTINAS	PRÉ-ESTABELECIDAS	<p>11h30m – 12h – Recreio (...). Q45</p> <p>12h – 13h – Almoço (...). Q45</p> <p>13h – 14h – Recreio (...). Q45</p> <p>14h – 15h30m – Actividades pré-escolar (...). Q45</p> <p>Exterior (...). Q46</p> <p>Almoço (...). Q46</p> <p>Higiene (...).Sesta (...). Q46</p> <p>Lanche (...).Higiéne (...). Q46</p> <p>12h – 13h – Almoço (...). Q47</p>
ACTIVIDADES SÓCIO-EDUCATIVAS	ACOLHIMENTO e SAÍDAS	ESPAÇO FÍSICO ESPECÍFICO	<p>As crianças que chegam cedo são recebidas na sala polivalente (...). Q10</p> <p>Quando acabamos de comer vamos para o jardim até os pais chegarem (...). Q24</p> <p>Vamos brincar para o jardim e preparamo-nos para as saídas a partir das 16h30m (...). Q25</p> <p>Habitualmente vou “buscar” as crianças á sala de acolhimento pelas 9h 15m (...). Q30</p> <p>De manhã quando chego as crianças estão reunidas na sala do acolhimento (...). Q33</p> <p>16h30 – 18.30 – Jardim/Saídas (...). Q47</p>
		SALA DE ACTIVIDADES	<p>Na chegada à sala as crianças arrumam cada uma os seus casacos e mochilas e acontece o acolhimento (...). Q40</p> <p>Às 9h da manhã – Acolhimento na sala até por volta das 9.45 (...). Q43</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES SÓCIO-EDUCATIVAS (cont.)	ACOLHIMENTO e SAÍDAS (cont.)	ESPAÇO FÍSICO NÃO ESPECIFICADO	<p>Entro para o acolhimento que entretanto decorre desde as 7h30m (...). Q11</p> <p>16.30h - Exterior/Saídas (...). Q11</p> <p>Ocorrem diálogos informais entre os adultos da sala e as famílias que vão chegando, para buscar os seus filhos (...). Q34</p> <p>Entradas, com brincadeiras diversas (acolhimento das crianças que vão chegando). Q5</p> <p>16h00m Exterior – entrega dos meninos até às 18h30m (...). Q27</p> <p>A manhã inicia-se com o acolhimento das crianças (...). Q42</p> <p>Depois desta hora um grupo de crianças permanece na instituição na componente sócio-educativa até às 18.30h (...). Q42</p> <p>9h – 9h30m – Acolhimento (...). Q45</p> <p>16:20 – Saída de algumas crianças, brincadeira nas áreas ou assistir a um vídeo (...). Q5</p>
		PESSOA RESPONSÁVEL	<p>A partir das 17h ficam com a pessoa que está a fazer saídas (...). Q16</p> <p>A partir das 16:30h ficam a cargo da auxiliar (...). Q22</p> <p>Após o planeamento dá-se o tempo de trabalho ou de brincadeira livre nas áreas que compõem a sala (...). Q1</p> <p>Quando o tempo assim não o permite as crianças ficam a brincar na sala (fazer plasticina, pintar um desenho, fazer construções (...). Q1</p>

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS	NÃO ORIENTADAS	ESPAÇO INTERIOR	<p>A manhã começa com brincadeira livre nas diferentes áreas da sala – faz de conta, garagem, casinha, jogos, área da música - ao som de músicas que as crianças vão trazendo diariamente para a sala de aula (...). Q6</p> <p>Após o lanche brincam livremente na sala (...). Q6</p> <p>13/14 – Actividades livres na sala (...). Q35</p> <p>Após este momento as crianças iniciam as suas interações, quer com os objectos, as outras crianças, os adultos e os espaços (...). Q49</p> <p>17:00h brincadeiras livres na sala (...). Q51</p> <p>Após o lanche, actividades livres (ver filme, fazer jogos ou desenhos) (...). Q52</p> <p>Brincadeira livre na sala (...). Q57</p> <p>12:45 – 13:15h Tempo para actividades livres, visionamento de televisão, canções (...). Q61</p> <p>Quando terminam brincam nas diversas áreas da sala livremente (...). Q69</p> <p>A sala abre às 8h, às 8.30 começam a chegar as crianças que durante toda a manhã transitam livremente pelas salas de jardim de infância (...). Q72</p> <p>Conforme vão acordando vão brincar na sala ao lado (...). Q72 (...) brincadeiras livres nas diferentes áreas da sala (...). Q86</p> <p>16,30h - brincadeiras livres na sala (...). Q87</p> <p>Às 16h começam a sair as primeiras crianças e quando está bom tempo as restantes vão brincar para o exterior (...). Q1</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	NÃO ORIENTADAS (cont.)	ESPAÇO EXTERIOR (cont.)	<p>Ainda conseguem ter oportunidade de brincar no exterior (...). Q2</p> <p>Por volta das 11horas vão todos brincar para o jardim onde se encontram vários materiais de exploração, as crianças brincam livremente (...). Q6</p> <p>11.15/30 – 12 Brincadeiras no exterior (...). Q35</p> <p>Segue-se as brincadeiras livres entre as crianças e entre os adultos presentes. Fisicamente acessíveis, os adultos vão investindo em relações baseadas na afectividade, respeito e confiança. Observadores participantes, os adultos olham atentamente as atitudes, os gostos, maneiras de ser das crianças... valorizando as suas acções, apoiando, encorajando, desafiando... procurando ser facilitadores da aprendizagem das crianças (...). Q50</p> <p>Segue-se o tempo de exterior ou um passeio por outro espaço da instituição para que as crianças possam libertar energias: correr, saltar, dançar (...). Q50</p> <p>Às 11h vão brincar no exterior (...). Q52</p> <p>As crianças brincam livremente no exterior (...). Q58</p> <p>16:30h – 16:30h Brincadeiras livres no exterior (...). Q67</p> <p>Actividades livres no exterior (...). Q71</p> <p>11.30 – 12 Exterior ou actividades livres (...). Q75</p> <p>16:00 – 19h Actividades livres ou exterior (...). Q75</p> <p>De seguida temos o momento de pequenas experiências/actividades ou de brincadeiras livres. Estes momentos poderão ser vividos no exterior (...). Q76</p> <p>(...) as crianças brincam no exterior (...). Q77</p> <p>(...)14.30 Brincadeira livre no exterior (...). Q78</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	NÃO ORIENTADAS	ESPAÇO EXTERIOR	<p>A seguir tem actividades livres no exterior até 13h30/13.45 (...). Q80</p> <p>Às 13h30m entram as educadoras do intervalo, ficam com eles no exterior até às 13h45m/14h (...). Q81</p> <p>Brincadeira livre no exterior (...). Q86</p>
	ORIENTADAS	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA	<p>Quando entramos na“nossa” sala sentamo-nos no tapete onde dou “espaço” para que as crianças possam falar sobre algum assunto do seu interesse ou então recordar o que foi realizado/feito no dia anterior (...). Q1</p> <p>No tempo do tapete costumo contar histórias e cantar canções com as crianças (...) marcamos as presenças e o tempo (...). Q1</p> <p>(...) fazemos o planeamento onde pergunto ao grupo de crianças se querem realizar alguma actividade especifica ou então sugiro eu uma actividade de acordo com a temática que estamos a abordar no momento (...). Q1</p> <p>Por volta das 10.15 horas temos um tempo na manta para cantar, conversar e ouvir uma história. Depois as crianças escolhem o que querem fazer segundo as propostas que se encontram distribuídas pelas mesas – desenho e massa de cores. (...). Q6</p> <p>9h30m – 10h – Conversa de grande grupo, história, planificação das actividades a realizar de pequeno e grande grupo (...). Q7</p> <p>10h15m – 11h45m – Realização de actividades planificadas (...). Q7</p> <p>10H – Momento de circulo (lançamento de actividades, conversas informais onde as crianças contam e partilham acontecimentos importantes (...). Q8</p> <p>9:15 – 9:50 Momento de circulo (...). Q18</p> <p>10:15 – 10:30 Planeamento (...)11:20 – 11:30 Arrumar (...) 12:30 – 12:50 Momento de circulo/jogos sossegados (...). Q18</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	ORIENTADAS (cont.)	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)	<p>15:15 – 15:50 Trabalho de pequeno grupo (...). Q18</p> <p>16:30 Trabalho de pequeno grupo (...). Q18</p> <p>9.30H – 10.00h Tempo de circulo (...). Q31</p> <p>10.15h – 10.30h Planeamento do trabalho nas áreas (...). Q31</p> <p>10.30H – 12.00H Tempo de trabalho nas áreas (...). Q31</p> <p>12.15h – 13.00h Recordar/Histórias ou jogos de grupo (...). Q31</p> <p>14.00h – 14.30h Tempo de circulo (...). Q31</p> <p>14.30h – 14.40h Apresentação da proposta de trabalho (...). Q31</p> <p>14.40h – 15.40h Tempo de trabalho em pequeno grupo (...). Q31</p> <p>Das 9.00 às 10.00 realizamos actividades calmas na sala e uma conversa em grande grupo (...). Q32</p> <p>Até às 10.30 fazemos a planificação do trabalho a realizar (...). Q32</p> <p>Das 10.30 às 11.45 as crianças vão para as áreas de trabalho (...). Q32</p> <p>Conversamos em grande grupo e as crianças realizam o trabalho proposto (...). Q32</p> <p>Das 16.30 às 17.30 realizamos actividades calmas na sala (...). Q32</p> <p>9/10 – Registo de presenças, tempo de manta, planeamento de actividades (...). Q35</p> <p>10/11 – Tempo de actividades na sala (...). Q35</p> <p>14/15.30 – Actividades na sala dirigidas. Normalmente este tempo é também dedicado a acabar alguns projectos iniciadas durante a manhã (...). Q35</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	ORIENTADAS (cont.)	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)	<p>9.30 – 10.15 – Tempo de manta/mapas/planeamento (...). Q36</p> <p>9h30 – 10h Tempo de círculo/tempo de planear (...). Q37</p> <p>10h – 11h – Tempo de trabalho (...). Q37</p> <p>14.30 – 15.30 – Tempo de trabalho – grupo de 5 anos (...). Q37</p> <p>Após as brincadeiras livres, fazemos o tempo de círculo, dando oportunidades das crianças exprimirem interesses, ideias, desejos. De seguida, as crianças desenvolvem as actividades propostas pelos adultos ou brincam espontaneamente umas com as outras. Há um equilíbrio entre as propostas do adulto e das crianças. Procura-se experiências adequadas ao nível de desenvolvimento, aos interesses e capacidades (...). Q50</p> <p>Após as brincadeiras livres ou programadas, chega o tempo de arrumar, encorajando as outras a participarem nos hábitos da sala (...). Q50</p> <p>10:30h Actividades plásticas propostas pela educadora (...). Q51</p> <p>Às 10h vão para o tapete, onde se conversa, conta-se histórias, canta-se canções (...). Q52</p> <p>Depois vão fazer jogos, ou pinturas, ou desenho sobre o tema que se fala no tapete (...). Q52</p> <p>As crianças de 5 anos fazem trabalho de pequeno grupo, com actividades de iniciação à matemática, língua portuguesa (...). Q52</p> <p>Reunião na manta, conversa, histórias, canções, marcação das presenças (...). Q57</p> <p>Planeamento de actividades (...). Q57</p> <p>Desenvolvimento de uma actividade proposta pelo educador (expressão plástica, jogos, etc.) (...). Q57</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	ORIENTADAS (cont.)	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)	<p>Reunião na manta, conversa, histórias, canções, desenvolvimento de jogos, marcação das presenças e início do trabalho programado (...). Q58</p> <p>14:00h Trabalho de pequeno grupo (...). Q58</p> <p>15:00h As crianças acordam e fazem jogos de mesa (...). Q58</p> <p>9:30h Canção dos bons dias, canto e registo escrito de eventuais novidades (...). Q59</p> <p>9:30h Tempo de tapete, mapa de presenças, dia da semana e dia do mês. Leitura de histórias, canções, conversas e planificação de actividades (...). Q61</p> <p>13:30 – 15:30h Trabalho lectivo com as crianças de 5 anos (...). Q61</p> <p>10:00h – 11:00h Actividades dirigidas (...). Q62</p> <p>9:30 – 10:00h Reunião de grande grupo. Planeamento, marcação de presenças e mapa do tempo (...). Q64</p> <p>10:00 – 11:00h Trabalho nas áreas, ou dirigido pelo adulto (...). Q64</p> <p>13:00 – 14:00h Vídeo com as crianças dos 5 anos (...). Q64</p> <p>14:00 – 15:30h Trabalho de pequeno grupo (...). Q64</p> <p>9:30 – 10:00h Tempo de tapete – momento de partilha, conversas, leitura de histórias, canções, lengas-lengas (...). Q65</p> <p>Os 5 anos ficam acordados para fazerem actividades dirigidas (...). Q66</p> <p>11:00h Leitura de histórias/canções (...). Q67</p> <p>(...) e por volta das 9 horas e 30 minutos vamos para a roda onde falamos e tratamos dos temas que estamos a trabalhar (...). Q69</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
<p>ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)</p>	<p>ORIENTADAS (cont.)</p>	<p>PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)</p>	<p>As crianças que têm cinco anos não dormem e realizam trabalho da parte da tarde (...). Q69</p> <p>Para terminar o dia as crianças brincam na sala (fazem desenhos, massa, brincam nas áreas ou vão para o exterior (...). Q69</p> <p>Actividades propostas (...). Q71</p> <p>Às onze horas, hora de brincar no exterior (...). Q72</p> <p>10:00 – Início das actividades – hora do tapete e preparação das mesmas (...). Q75</p> <p>Pequeno diálogo sobre o trabalho realizado, arrumação da sala (...). Q75</p> <p>Por volta das 10h.30 temos um pequeno momento de grande grupo onde podemos conversar, ouvir histórias de diferentes formas, cantar, sugerir novas experiências, quer por parte dos adultos, quer por parte das crianças (...). Q76</p> <p>(...) ficamos na sala a brincar, ver livros, ouvir música, (que também é uma constante durante a manhã), fazer jogos, etc. (...). Q76</p> <p>Nos dias seguintes a educadora (auxiliar, reúnem-se com as crianças e aí contam-se histórias, poesias, lengas-lengas, cantam-se canções, contam-se novidades do fim de semana, do dia a dia e fazem-se registos daquilo que as crianças dizem (...). Q77</p> <p>14.10 Actividade de tapete: história, jogo, etc. (...). Q78</p> <p>9.30H – Conversa, história (...). Q79</p> <p>11.00H – Entrada na sala, continuação dos trabalhos iniciados de manhã (...). Q79</p> <p>Entrada nas salas, em seguida reunião em grande grupo de onde parte o preenchimento de quadros (presença, tempo, tarefas, actividades). Neste momento à uma partilha de novidades e sugestões (...). Q80</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	ORIENTADAS (cont.)	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)	<p>Segue-se a planificação do dia nas áreas e nos projectos iniciados. As crianças repartem-se/dividem-se pelas áreas e as que tem projectos por acabar dirigem-se para os finalizar. Existem várias actividades e áreas que estas podem partilhar e explorar (área da casa, da arte, da pintura, da escrita, dos jogos, da biblioteca e construções (...). Q80</p> <p>Entretanto, em seguida vão para a sala para trabalharem em pequenos grupos. São formados 2 grupos dinamizados, um pela educadora e outro pela auxiliar e são trabalhadas a linguagem e o raciocínio lógico matemático entre outros temas (...). Q80</p> <p>Depois fazemos o balanço ou avaliação do que fizemos e comunicamos ao grupo (...). Q80</p> <p>Na sala, com o grupo fazemos o tempo de circulo (+ ou – 30m), onde conversamos, contamos novidades, mudamos as tarefas diárias (tratar dos animais, mudar o calendário, ajudar a arrumar e dar o leite e as bolachas), ouvimos histórias, cantamos, fazemos movimento, trabalhamos a matemática e a música (nos diversos dias da semana) (...). Q81</p> <p>Voltam-se a juntar em dois grupos e recordam enquanto o adulto regista na folha de planeamento (...). Q81</p> <p>Na sala temos o tempo de trabalho de grupo. Novamente divididas em 2 grupos trabalhamos várias actividades dentro da expressão plástica, expressão dramática, expressão oral, jogos de orientação, de memória, jogos de construções, jogos de movimento, visionamento de histórias e outras actividades solicitadas pelas crianças (...). Q81</p> <p>Quadro de tarefas/calendário/símbolos (...). Q83</p> <p>11h45m – Arrumar/Recordar (...). Q83</p> <p>13h30m/14h – Circulo, canções, histórias, poemas, lengas-lengas (...). Q83</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	ORIENTADAS (cont.)	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)	<p>14h/ 15h15m – Expressões/matemática (...). Q83</p> <p>Seguidamente passamos ao trabalho de grande grupo que início e depois as crianças continuam (...). Q84</p> <p>Vamos para a sala e sentamo-nos em círculo. É o tempo de colocar os símbolos no calendário do dia, mês, de ver como está o tempo lá fora e assinalar as presenças. Uma criança vai buscar o cestinho dos símbolos e vai passando aos amigos para cada qual tirar o seu (...). Q84</p> <p>Passamos ao tempo de trabalhar cada criança (das + velhas) faz o registo do seu plano de trabalho, uma ficha semanal e as outras fazem-no oralmente na área escolhida, e que tipo de material vão utilizar, o que vão fazer e vão trabalhar sós ou em equipa (...). Q84</p> <p>Segue-se o tempo de trabalho, onde procuro actuar em todas as áreas utilizadas, observando, registando e interagindo com as crianças (...). Q84</p> <p>Todos mostram os seus trabalhos e como está combinado há um número de crianças que fala sobre o processo desenvolvido – dificuldades, ajudas, materiais, etc. Passam novamente a caixinha dos símbolos para os recolherem enquanto cantamos a canção dos símbolos (...). Q84</p> <p>De tarde temos o tempo de pequeno grupo, proposto por mim e que todas as crianças desenvolvem segundo o seu ritmo, a sua idade e interesses. Fazemos normalmente o registo desse trabalho e depois explicamos, em círculo o que fizemos. Observo, apoio e registo (...). Q84</p> <p>História ou canções, lançamento da actividade (...). Q86</p> <p>9,30h – Tapete (canções, histórias) (...) 10,00h – Actividades plásticas ou brincadeiras no exterior ou livres na sala (...). Q87</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS	ORIENTADAS	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA	<p>(...) desenvolve-se o momento de tapete em que conversamos ou as crianças ouvem histórias. Depois marcamos as presenças (...). Q88</p> <p>(...) todas as terças e quintas feiras temos o momento de expressão motora (...). Q88</p> <p>(...) as crianças realizam actividades de expressão plástica ou brincam livremente (...). Q88</p> <p>10h – 11.00 – Grande grupo, escolha de actividades (...). Q89</p> <p>(...) actualização dos mapas de registo do dia, mês, tempo que faz feito pelas crianças com a ajuda do educador (...). Q90</p> <p>Planeamento das crianças, das actividades e áreas em que vão trabalhar (registo em ficha própria) (...). Q90</p> <p>(...) a seguir é hora de arrumar (...). Q90</p> <p>Continuação do trabalho iniciado nas diferentes áreas (...). Q90</p> <p>Reunião e reflexão em grande grupo do trabalho realizado. Recordar (...). Q90</p> <p>Reunião em grande grupo e apresentação pela educadora da proposta de trabalho a realizar durante a tarde (...). Q90</p> <p>11H – Actividades de pequeno ou grande grupo. Escolha livre das áreas de interesse pelas crianças (...). Q8</p> <p>17:00 Brincadeiras livres (...). Q8</p> <p>10:00 – 11:15h Actividades propostas pelas crianças (...). Q61</p> <p>(...) de seguida vamos realizar actividades escolhidas pelas crianças (...). Q69</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ATIVIDADES LUDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	ORIENTADAS (cont.)	PROPOSTAS PELAS CRIANÇAS	<p>Existe uma criança que ajuda a fazer as camas, outras crianças que são responsáveis por colocar os talheres na mesa e outra criança responsável por dar comida aos animais (...). Q77</p> <p>(...) as crianças planeiam, onde querem trabalhar, fazer o quê?, com quem? Colocam os símbolos nas áreas e vão desenvolver o seu projecto nas diversas áreas existentes, sozinhos ou com os amigos ou ajudados pelos adultos que os apoiam, têm mais ou menos 60m (...). Q81</p> <p>Seguidamente, pelo relógio vêem quando é hora de arrumar, e começam a pôr tudo no lugar e a deixar a sala como estava, se não terminarem a tarefa. Guardam para amanhã continuar (...). Q81</p> <p>Quando o relógio chega à hora, uma criança vai abrir a caixinha de música e todos sabem que é tempo de arrumar. Guardam os seus trabalhos e ajudam os mais novos (...). Q84</p> <p>Saliento que as crianças são muito autónomas e cooperativas, activas e sempre interessadas em que eu registe tudo o que dizem e o que fazem (...). Q84</p>
		PROPOSTAS POR OUTROS INTERVENIENTES	<p>Nas segundas tem ginástica e nas quartas feiras tem natação (...). Q7</p> <p>(...) há actividades complementares ao currículo: movimento dançado, música, natação, piano, informática, inglês e motricidade (...). Q32</p> <p>As nossas manhãs são passadas da seguinte forma: às segundas-feiras temos ginástica no ginásio do Monte Belo (...). Q77</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS	ROTINAS	PRÉ ESTABELECIDAS	<p>Terminado o tempo de exterior às 12h temos a higiene e o almoço. Depois do almoço cada criança levanta a sua mesa e realiza novamente a higiene (...). Q1</p> <p>Após este tempo, as crianças de $\frac{3}{4}$ anos vão dormir a sesta e as de 5/6 anos vão para o exterior até se iniciar o tempo de grupo da tarde (14h00) (...). Q1</p> <p>A rotina diária é iniciada pelo acolhimento e planeamento das actividades com o grupo de crianças das 7.30 às 9.00 as crianças são recebidas num espaço designado por “sala de acolhimento” sendo incluídas às 9 na sala de actividades (...). Q2</p> <p>Às 11.30 tem lugar o momento de exterior seguindo-se o almoço ao meio dia (...). Q2</p> <p>Depois do descanso, as crianças lancham + ou – às 15.30 (...). Q2</p> <p>Pelas 11.30 horas voltamos novamente a um momento de higiene e vamos almoçar por volta das 11.45 horas (...). Q6</p> <p>12h às 16h Momento de higiene, almoço, higiene (lavagem dos dentes), sesta, lanche (...). Q7</p> <p>12:00 Higiene (...). Q8</p> <p>12:25 Almoço (...). Q8</p> <p>13:00 Higiene (lavar os dentes) (...). Q8</p> <p>16:00 Higiene (...).Q8</p> <p>16:15 Lanche (...). Q8</p> <p>9:50 – 10:00 Higiene (...). Q18</p> <p>10:00 – 10:15 Lanche da manhã (...). Q18</p> <p>11:45 – 12:30 Almoço (...). 12:50 – 13:00 Higiene (...). Q18</p> <p>13:00 – 15:15 Sesta (...). 16:00 – 16:30 Lanche da tarde (...). Q18</p> <p>13.00h – 13.15h Higiene (...). Q31</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS (cont.)	ROTINAS (cont.)	PRÉ ESTABELECIDAS (cont.)	<p>13.15h – 14.00h Almoço (...). 15.45h – 16.00h Higiene (...). Q31</p> <p>16.00h – 16.30h Lanche (...). Q31</p> <p>Às 12.30 é a hora do almoço (...). Q32</p> <p>(...) fazemos a higiene (...). Q32</p> <p>12/13 – Almoço (...). Q35</p> <p>16 H – Lanche (...). Q35</p> <p>11h – 11.30 – Recreio (...). Q36</p> <p>11.30 – 11.45 – Higiene (...). Q36</p> <p>11.45 – 12.30 – Almoço (...). Q36</p> <p>12.30- 12.40 – Higiene (...). Q36</p> <p>16h – 16.30 – Lanche (...). Q36</p> <p>11.30 – 12h – Tempo de exterior (...). Q37</p> <p>12h – 13h – Higiene/almoço/higiene (...). Q37</p> <p>13h – 14.30 – Tempo de exterior – grupo de 5anos (...). Q37</p> <p>11:00h Recreio (...). Q51</p> <p>11:30h Higiene (...). Q51</p> <p>12:00h Almoço (...). 12:40h Recreio (...).</p> <p>13:00h Sesta (...). Q51</p> <p>Às 11:30h vão lavar as mãos, fazer a sua higiene (...). Q52</p> <p>11:45 às 12:30 almoço na sala (...). Q52</p> <p>(...) sesta para as crianças de 3 e 4 anos (...). Às 11:00h recreio no exterior (...). Q57</p> <p>11.45h Higiene (...). 13:00h Sesta (...). Q57</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS (cont.)	ROTINAS (cont.)	PRÉ ESTABELECIDAS (cont.)	<p>16:00h Lanche (...). Q57</p> <p>11:20 Higiene (...). Q58</p> <p>11:30h Almoço (...). Q58</p> <p>15:45h Higiene (...). Q58</p> <p>16:00h Lanche (...). Q58</p> <p>16:45h Recreio (...). Q58</p> <p>10:45h Higiene (...). Q59</p> <p>11:00h Almoço (...). Q59</p> <p>11:45h Higiene (...). Q59</p> <p>12:00h Sesta (...). Q59</p> <p>15:00h Higiene (...). Q59</p> <p>16:00h Recreio (...).Q59</p> <p>11:30 – 11:45 Higiene (...). Q61</p> <p>11:45 – 12:30h Almoço (...). Q61</p> <p>12:30 – 12:45h Higiene (...). Q61</p> <p>13:30h Sesta das crianças de 3 e 4 anos (...). Q61</p> <p>Higiene (...). Q62</p> <p>11:30 – 13:00h Almoço (...). Q62</p> <p>Depois é a sesta (...). Q62</p> <p>Segue-se a higiene (...). Q62</p> <p>11:00 – 11:30h Exterior (...). Q64</p> <p>11:45h Almoço (...). Q64</p> <p>12:30 Higiene (...). Q64</p> <p>12:45 – 15:30h Sesta das crianças de 3 e 4 anos (...). Q64</p> <p>Momento de exterior (...). Q65</p> <p>11:15 – 11:30h Higiene (...). Q65</p> <p>11:30 – 12:30h Almoço (...). Q65</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS (cont.)	ROTINAS (cont.)	PRÉ ESTABELECIDAS	<p>12:30 – 13:00h Higiene (...). Q65</p> <p>13:00 – 15:00h Momento de repouso (...). Q65</p> <p>15:00 – 15:30h Higiene (...). Q65</p> <p>15:30 – 16:45h Lanche (...). Q65</p> <p>11:45h Momento de higiene para o almoço (...) Almoço (...). Q66</p> <p>10:00h Almoço (...). Q67</p> <p>Repouso (...). Q71</p> <p>Às 11.30, lavam as mãos e iniciam o almoço (...). Q72</p> <p>Às 12h higiene e em seguida hora do sono (...). Q72</p> <p>Às 15.30 inicia-se o lanche. Depois do lanche inicia-se novamente o tempo de higiene (...). Q72</p> <p>12:00 – Almoço e higiene (...). Q75</p> <p>13.00 – Repouso (...). Q75</p> <p>15.00 – Hora de levantar (...). Q75</p> <p>Entre as 11h15 e as 11h30 preparamo-nos para o almoço, as crianças vão à casa de banho e lavam as mãos. Sentam-se à mesa e iniciamos os almoços (...). Q76</p> <p>Depois do almoço as crianças vão em pequenos grupos à casa de banho e quando termina o momento de higiene dirigem-se para as suas caminhas (...). Q76</p> <p>A sesta prolonga-se até às 14.30/14.45, aproximadamente, e depende das necessidades das crianças. Depois da sesta damos início a um novo momento de higiene (...). Q76</p> <p>Às 11h30m – momento de higiene (...). Q77</p> <p>12:30h Higiene seguido de tempo de repouso (...). Q67</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS (cont.)	ROTINAS (cont.)	PRÉ ESTABELECIDAS (cont.)	<p>Às quatro horas cada um regressa à sua sala, as camas são levantadas e segue-se o lanche (...). Q69</p> <p>Almoço (...). Higiene (...). Às 11h45m – almoço (...). Às 12h30m – repouso (...). Q77</p> <p>10.20 Recreio (...). Q78 Higiene (...). 11.30 Almoço (...) 15.30 Lanche (...). Q78</p> <p>10.00h – Lanche (...). 10.30h – Recreio (...). Q79</p> <p>Ao 12h almoçam na instituição e outras vão a casa (...). Q80</p> <p>Ao meio dia vão almoçar uns na instituição, outros em casa (...). Q81</p> <p>10h – Lanche (...). 12h – Almoço (...). Q83</p> <p>Segue-se o tempo de higiene e o tempo de almoço em que são responsáveis para recolher a taça da sopa (...). Q84</p> <p>Higiene (...). Recreio (...) Almoço (...). Repouso (...). Q86 Lanche (...). 11,15h – Higiene (...). Q87</p> <p>11,30h – Almoço (...). 12,30h – higiene e sesta (...). Lanche (...). Q87</p> <p>Por volta das 11horas almoçam, depois segue-se o momento de higiene e posteriormente a sesta (...). Q88</p> <p>Às 15horas acordam e lancham, segue-se outro momento de higiene (...). Q88</p> <p>11h – 11.30 – Recreio (...). 11.30 – 11.45 – Higiene (...). Q89</p> <p>11.45 – 13.00 – Almoço (...). Q89 13.15 – 15h – Repouso (...). Q89</p> <p>15h – 16h – Lanche (...). Q89 Pequeno lanche (...). Q90</p> <p>Intervalo para almoço. (12h-13h30) (...). Q90</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS	ROTINAS	FLEXÍVEIS	<p>Os almoços são dados de acordo com as necessidades de cada criança (...). Q49</p> <p>Ao longo do dia existem vários momentos de higiene, pois estes acontecem sempre que é necessário (...). Q49</p> <p>A rotina é flexível poderá ser alterada por qualquer pedido das colegas ou das crianças (...). Q81</p>
ACTIVIDADES DE APOIO SÓCIO EDUCATIVO	ACOLHIMENTOS E SAIDAS	ESPAÇO ESPECIFICO	<p>Depois das 18.00 voltam á sala de acolhimento, para as que saem + tarde (...).Q2</p> <p>Vão brincar para o jardim até á chegada dos pais (...). Q6</p> <p>16:30h Salão/Saídas (...). Q64</p> <p>As crianças são entregues numa sala destinada ao acolhimento (...). Q69</p> <p>Ficam na sala de acolhimento até às 9h/9h15m, até a educadora da sala chegar (...). Q81</p>
		SALA DE ACTIVIDADES	<p>No decorrer do dia na minha sala, das 8.00 ás 9.00 é o tempo de acolhimento (...). Q32</p> <p>(...) o resto do dia passam-no a brincar na sala esperando as saídas que podem ir até às 18.30h (...). Q72</p> <p>Acolhimentos na sala (...). Q75</p>
		ESPAÇO NÃO ESPECIFICADO	<p>(...) das 17.30 ás 18.30 as crianças saem da instituição (...). Q32</p> <p>16.40 – 19h – Saída (...). Q36</p> <p>Conforme os pais vão chegando. Os profissionais informam os pais sobre o dia das crianças, as gracinhas que fizeram (...). Q49</p> <p>Logo pela manhã, faz-se o acolhimento das crianças (...). Q5</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES DE APOIO SÓCIO EDUCATIVO (cont.)	ACOLHIMENTOS E SAIDAS (cont.)	ESPAÇO NÃO ESPECIFICADO (cont.)	<p>À medida que as crianças vão fazendo as suas descobertas, os pais e outros vem ao jardim de infância (saídas) procurando saber como a criança passou o dia (...). Q50</p> <p>16:30 – 18:30h Mudança de espaço/sala para se efectuar as saídas (...). Q67</p> <p>As crianças começam a sair por volta das 16h30m (...). Q69</p> <p>O dia inicia-se com o acolhimento que se prolonga até às 10h, aproximadamente devido às crianças que chegam de carrinha (...). Q76</p> <p>Até às 9h15 acolhimento geral e comum às 3 salas (...). Q80</p> <p>As crianças saem por volta das 15h30m e algumas permanecem no sócio-educativo até às 18h30 (...). Q80</p> <p>A saída é às 15h30m, para os que não têm a componente sócio-educativa (...). Q81</p> <p>15h30m Saída/ Prolongamento (...). Q83</p> <p>De manhã começamos com o acolhimento de uma forma natural integrando crianças, pais, avós e irmãos (...). Q84</p> <p>16.30 – Saída da sala para o tempo sócio-educativo (...). Q89</p>
		PESSOA RESPONSÁVEL	<p>Ficam ao cuidado de duas colegas responsáveis pelas saídas (...). Q2</p> <p>Quando a educadora sai, pelas 17.00 horas ficam entregues a duas auxiliares da sala (...). Q6</p> <p>A instituição abre às 8:00. Inicia-se os acolhimentos das crianças feito pela ajudante de acção educativa ou pela educadora (...). Q49</p> <p>(...) há um adulto até às 9:30 no acolhimento e dois a partir desta hora que se encontram disponíveis de modo a fazerem a criança sentir-se bem disposta (...). Q50</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES DE APOIO SÓCIO EDUCATIVO (cont.)	ACOLHIMENTOS E SAIDAS (cont.)	PESSOA RESPONSÁVEL (cont.)	<p>O infantário abre às 7h30m. Existem duas auxiliares que entram a esta hora e que fazem o acolhimento (...). Q77</p> <p>As saídas são feitas pelas auxiliares que saem às 18h30m. Existe uma auxiliar que fica até às 19h (...). Q77</p>
		OCUPAÇÃO	<p>16.30 – 18.30 – Actividades livres e saídas (...). Q37</p> <p>(...) há medida que algumas crianças brincam livremente, explorando os espaços e materiais que tem à sua disposição (...). Q50</p> <p>Acolhimento, exploração livre nas diferentes áreas da sala (...). Q51</p> <p>Das 8h até às 10h faz-se o acolhimento das crianças e elas brincam livremente (...). Q52</p> <p>16:45 – 18:30h Brincadeira livre nas áreas. Saídas (...). Q65</p> <p>16:30 – 17:00h Actividades livres. Saídas (...). Q66</p> <p>9:00h Acolhimento. Brincadeira livre e planeada (...). Q67</p> <p>7,30h – Acolhimento e brincadeiras livres (...). Q87</p> <p>18,30h – Fecho da instituição, (dependendo do estado de espírito das crianças, às vezes fazem-se outras actividades entre as 16,30h e as 18,30h, por exemplo: cantar, dramatizar, imitar, etc (...). Q87</p>

RP - REDE PÚBLICA

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ATIVIDADES LÚDICO PEDAGÓGICAS	NÃO ORIENTADAS	ESPAÇO INTERIOR	<p>10.00h as crianças dirigem-se para a área escolhida e inicia livremente a sua actividade (...). Q53</p> <p>9.30 – 10.00 – Actividades livres (...). Q60</p> <p>A manhã começa com o grande grupo sentado nas almofadas, onde se realiza diversos mapas: Presenças, tempo, calendário, tarefas. Em grande grupo fala-se ainda de algo que as crianças tenham interesse em comentar com os amigos, nesse dia. De seguida dá-se início da actividade planeada para a manhã. A educadora explica-a e conduz as crianças para as mesas. Se a actividade é em pequeno grupo as restantes crianças dividem-se pelas diversas áreas da sala (...). Q15</p>
		ESPAÇO EXTERIOR	<p>11.00h brincadeira no exterior (...). Q53</p> <p>Após o almoço as crianças vão para o jardim onde brincam livremente. Durante este período as crianças são acompanhadas pela auxiliar de educação (...). Q23</p> <p>Após o lanche brincam livremente na rua (quando está bom tempo (...). Q15</p>
	ORIENTADAS	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA	<p>9.30h Tempo de grande circulo. Conversa sobre assuntos de interesses do grupo, marcação de presenças, planeamos as áreas de interesse de cada um (...). Q53</p> <p>13:30h Entrada na sala, tempo de grande circulo, conversa, canções, histórias, lançamento de actividade pela educadora (...). Q53</p> <p>14.15h Início de actividade proposta, em pequeno grupo ou individualmente, sentados ao redor da mesa (...). Q53</p> <p>(...) Tempo de planejar, tempo de trabalhar, arrumar e recordar (...). Q54</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ACTIVIDADES LÚDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	ORIENTADAS (cont.)	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)	<p>Período da tarde: Tempo de trabalho em círculo (trabalhos propostos pela educadora, de acordo com os interesses, necessidades e características das crianças. Tempo de trabalho em pequeno grupo (...). Q54</p> <p>9.00h Reunião em grande grupo – Acertar os calendários (...). Q55</p> <p>9.30h Tempo de planejar, registo individual em ficha específica (...). Q55</p> <p>9.40h Tempo de desenvolvimento das actividades planeadas nas 4 áreas (...). Q55</p> <p>11.00h Recomeço das actividades nas áreas (...). Q55</p> <p>13.30h Recomeço das actividades, tempo de grande grupo (...). Q55</p> <p>14.00h Actividades em pequeno grupo (...). Q55</p> <p>Realização das seguintes tarefas: Acertar o calendário (dia da semana, dia do mês e ano). Acertar o estado do tempo (...). Q56</p> <p>Planejar: o grupo é dividido em 2 (um planeia com a educadora, outro com a auxiliar), o planeamento é realizado em fichas criadas pela educadora (...). Q56</p> <p>Tempo de trabalho – Neste período as crianças realizam aquilo que planearam de forma livre e com o apoio dos adultos (...). Q56</p> <p>Tempo de recordar (as crianças relatam o que foi realizado e mostram ao grupo algumas produções (...). Q56</p> <p>Tarde: Conversa com o grupo, na qual é lançada pelo educador uma proposta de trabalho contextualizada no projecto que estiver a decorrer na altura (...). Q56</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
<p>ATIVIDADES LÚDICO PEDAGÓGICAS (cont.)</p>	<p>ORIENTADAS (cont.)</p>	<p>PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)</p>	<p>Trabalho de pequeno grupo: o grupo é dividido em 2 e realiza o trabalho proposto que pode não ser concluído nessa tarde e continuar na tarde seguinte (...). Q56</p> <p>Tempo de avaliar em conjunto, sobre o que fizeram (...). Q56</p> <p>Actividades orientadas de grande grupo (...). Q60</p> <p>9h00 – 9h30 – Acolhimento na sala escolha/proposta de actividades propostas por parte da educadora ou das crianças (...). Q85</p> <p>9h30 - 10h45 – Actividades/Fim das actividades (marcam-se presenças e mapa do tempo). Cada dia uma criança fica encarregue de ver as crianças que estão presentes e as que faltam. Recorda-se o tempo de actividades, avalia-se e observa-se como está o tempo. Conversa com o grupo (...). Q85</p> <p>14h00 – 15h00 Actividades pré-escolares (...). Q85</p> <p>9.30h – 11.15h – Trabalho nas áreas na sala de actividades (poderá existir trabalho de pequeno grupo) (...). Q39</p> <p>11.15h – 11.30h – Arrumar os materiais e avaliar a actividade desenvolvida durante o período da manhã (...). Q38</p> <p>13.30h – 15.30h – Trabalho nas áreas na sala de actividades (...). Q38</p> <p>Na segunda feira cada um escolhe a tarefa que quer desempenhar durante a semana e tem que ser responsável por ela. Há tarefas que vão fazer com que todas as crianças fiquem responsáveis por algo (...). Q39</p> <p>A seguir é o tempo de trabalho, durante o qual as crianças se distribuem pelas áreas das duas salas e casa das bonecas (...). Q39</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
<p>ACTIVIDADES LÚDICO PEDAGÓGICAS (cont.)</p>	<p>ORIENTADAS (cont.)</p>	<p>PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)</p>	<p>No final deste tempo arrumam os materiais e fazemos a avaliação do que se fez (...). Q39</p> <p>A seguir é o tempo de recreio (...). Q39</p> <p>No início da tarde, depois da higiene vamos para a sala e fala-se das novidades das crianças e dos acontecimentos mais importantes. A seguir faz-se trabalho de pequeno grupo em que cada um vai fazer um tipo de actividade que é avaliada antes do lanche. A seguir é o tempo de arrumar e finalmente o tempo de avaliar (...). Q39</p> <p>Durante a semana cada dia tem uma actividade determinada, de cada tipo, englobando todas as áreas de desenvolvimento. Este método faz com que as crianças comecem a ter noção do tempo e durante a semana fazem-se actividades de vários tipos abrangendo vários objectivos dentro de cada área (...). Q39</p> <p>Há o dia da música, de história, da expressão plástica de experiência de matemática, de escrita, expressão dramática. Este calendário é modificado sempre que há algo que o impeça de ser cumprido como por exemplo na altura das festas onde há mais materiais para executar (...). Q39</p> <p>Ao contrário do que possa parecer, esta calendarização é rotineira porque semana a semana a actividade é a mesma sempre executada da mesma forma (...). Q39</p> <p>Terminada a actividade, dá-se início à limpeza e arrumação da sala, de acordo com os quadros de tarefas. Sentam-se novamente em grande grupo, onde se fala sobre a actividade realizada (avaliação) (...). Q15</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS	ROTINAS	PRÉ ESTABELECIDAS	<p>10:50h higiene (...). Q53</p> <p>11.30h higiene (...). Q54</p> <p>12.00h almoço (...). Q53</p> <p>Tempo de exterior (...). Q54</p> <p>12.00h Almoço/ Tempo de exterior (...). Q55</p> <p>10.00h Lanche (...). Q60</p> <p>12.00h Almoço (...). Q60</p> <p>15.30h Recreio (...). Q60</p> <p>11h00 – 11h30 – Recreio (salão ou exterior) (...). Q85</p> <p>11h30 – Regresso à sala – Higiene (...). Q85</p> <p>11h45 – 12.30 – Almoço (...). Q85</p> <p>12h30 – 12h45 – Higiene (...). Q85</p> <p>13h00 – 14h00 – Exterior ou salão (...). Q85</p> <p>15h00 – 15h30 – Lanche (...). Q85</p> <p>15h30 – 16h00 – Higiene e recreio no exterior ou salão (...). Q85</p> <p>11.30h – 12.00h – Exterior (...). Q39</p> <p>12.00h – 13.30h – Almoço (...). Q39</p>
ACTIVIDADES LÚDICO PEDAGÓGICAS	ORIENTADAS	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA	<p>Acolhimento (9h00m). Este é um momento muito importante para o início do dia de actividades, pois é um momento de partilha, de estimulação á curiosidade e principalmente como motivação ao dia. Neste momento em grupo, também temos como rotina ver o calendário, o ajudante, as presenças e o lançamento da actividade de expressão plástica proposta para esse dia (...). Q23</p>

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
ATIVIDADES LÚDICO PEDAGÓGICAS (cont.)	ORIENTADAS (cont.)	PROPOSTAS PELO EDUCADOR DE INFÂNCIA (cont.)	<p>Descrição do momento de actividade. Durante este período as crianças que tinham mostrado interesse em participar na actividade proposta poderá dirigir-se a ela. As restantes podem brincar livremente nas diferentes áreas (...). Q23</p> <p>Avaliação em grupo da manhã. Antes do intervalo da manhã, o grupo reúne-se no tapete, de forma a partilhar as suas experiências (o que mais gostou, o que não gostou...) (...). Q23</p> <p>O grupo de crianças, volta para a sala de actividades. Durante a tarde, proponho actividades mais dirigidas e adequadas a esta faixa etária (...). Q23</p>
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS	ROTINAS	PRÉ ESTABELECIDAS	<p>De seguida vão fazer a higiene para o almoço (...). Q15</p> <p>Almoço (...). Q23</p>
ATIVIDADES SÓCIO EDUCATIVAS	ACOLHIMENTO E SAÍDAS	OCUPAÇÃO	<p>No período das nove às nove e trinta, é o tempo de acolhimento onde as crianças têm oportunidade de dialogar, contar novidades, narrar acontecimentos (...). Q39</p>